

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE



'94
/ 7-8

**Közoktatáspolitikai
a '90-es évek elején**

A törvény szelleméről

**A helyi tantervek szerepe a
tömegoktatásban**

Monitor '93

Természet-Hit-Tudás

**Intervjú Barsi Balázzsal és
Persányi Miklóssal**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE



A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

Főszerkesztő:
SCHÜTTLER TAMÁS

A szerkesztőség munkatársai:
GYÓRI ANNA szerkesztő
MAJZIK LÁSZLÓNÉ szerkesztő
SZEKSZÁRDI FERENCNÉ
PÓCZE GÁBOR
BECZÁSY ANTAL grafikus
GRÉPÁLY ANDRÁS tervezőszerkesztő
SZABÓ ÁGNES szerkesztőségi titkár

Kiadja az Országos Köznevelési Intézet
Budapest, Dorottya u. 8. 1051

Felelős kiadó:
ZSOLNAI JÓZSEF főigazgató
Szerkesztőség: 1087 Budapest
Luther u. 4-6. B ép. III. 13.
Telefon: 1344-317
Szerkesztőségi fogadónapok:
kedd, csütörtök 10-14 óráig

Terjeszti a Magyar Posta.
Előfizethető a szerkesztőségben, valamint
bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a
Posta hírlapüzleteiben és a Hírlap-előfizetési
és Lapellátási Irodánál (HELIR, Budapest
XIII., Lehel u. 10/a. 1900) közvetlenül vagy
postautalványon, valamint átutalással a
HELIR 219-98 636 pénzforgalmi
jelzőszámára. Előfizetési díj fél évre 810 Ft,
egész évre 1620 Ft. Megjelenik havonként.

HU ISSN 1215-1807

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában
az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült.
Felelős vezető: Juhász László
Terjedelem: 7 (A/5 iv)
Táskaszám: 94.124

Számunk szerzői:

- Both Mária**
tanár (Dózsa György Gimnázium, Budapest)
- Csoma Gyula**
főigazgató-helyettes
(Országos Köznevelési Intézet, Budapest)
- Csorba F. László**
tanár (Veres Péter Gimnázium, Budapest)
- Davidov, Vaszilij V.**
pszichológiai professzor
(Oroszországi Pedagógiai Akadémia, Moszkva)
- Drahos Ágoston**
ny. főiskolai tanár (Budapest)
- Gácsi Erzsébet**
kollégiumi igazgató (Kecskeméti Tanítóképző Főiskola
Lőve Kollégium, Kecskemét)
- Győri Anna**
szerkesztő (Új Pedagógiai Szemle, Budapest)
- Halász Gábor**
igazgató (Országos Köznevelési Intézet, Budapest)
- Hamrák Anna**
tudományos munkatárs
(Országos Köznevelési Intézet, Budapest)
- Horváth Zsuzsanna**
tudományos munkatárs
(Országos Köznevelési Intézet, Budapest)
- Juhász-Nagy Pál**
akadémikus
- Majzik Lászlóné**
ny. főiskolai tanár (Budapest)
- Mátrai Zsuzsa**
tudományos munkatárs
(Országos Köznevelési Intézet, Budapest)
- Mihály Ildikó**
manager (NSZI, Budapest)
- Preuss-Laustitz, Ulf**
egyetemi tanár (Technische Universität, Berlin)
- Schüttler Tamás**
főszerkesztő (Új Pedagógiai Szemle, Budapest)
- Simonfi Zsuzsanna**
tanítónő (Budapest)
- Szakály Andrea**
buddhista szerzetes
- Tompa Klára**
tudományos munkatárs
(Országos Köznevelési Intézet, Budapest)
- Török Judit**
főiskolai adjunktus
(ELTE TFK Matematika Tanszék, Budapest)
- Trencsényi László**
tudományos főmunkatárs
(Országos Köznevelési Intézet, Budapest)
- Vári Péter**
tudományos munkatárs
(Országos Köznevelési Intézet, Budapest)
- Váriné Szilágyi Ibolya**
tudományos főmunkatárs
(MTA Pszichológiai Intézet, Budapest)

Tartalomjegyzék

<i>Halász Gábor: Köznevelés-politika Magyarországon a 90-es évek elején</i>	3
<i>Csoma Gyula: A törvény szelleméről</i>	21
<i>Mátrai Zsuzsa: A helyi tantervek szerepe a tömegoktatásban</i>	37
<i>Váriné Szilágyi Ibolya: Másság, különbözőség, együttesség: a felelős állampolgár születése</i>	44

VILÁGTÜKÖR

<i>Vaszilij V. Davidov: A gyermekek és a fiatalok helyzete a mai Oroszországban</i>	51
<i>Ulf Preuss-Lausitz: Megváltozott gyerekek – változó iskola</i>	56
<i>Assessing Learning Achievement – A tanulmányi eredmények változásának értékelése (Válogatta és fordította: Majzik Lászlóné)</i>	63
<i>Török Judit: Egy matematikatanár angliai tapasztalatai</i>	83

MONITOR '93

<i>Vári Péter: Miért Monitor?</i>	93
<i>Horváth Zsuzsanna: Olvasás, szövegértés</i>	97
<i>Tompai Klára: Matematika</i>	109
<i>Vári Péter: Természettudomány</i>	121
<i>Vári Péter: Számítástechnika</i>	125
<i>Vári Péter: Következtetések</i>	129

LÁTÓKÖR

<i>Egy elmaradt válasz helyett – Válogatás Juhász-Nagy Pál műveiből</i>	135
<i>Természet – hit – tudás – Válaszok egy körkérdésre</i>	139
<i>Szakály Andrea: „A mai helyzet törvényszerű és elkerülhetetlen”</i>	161
<i>Csorba F. László: Válasz saját kérdéseimre</i>	163
<i>Nincs természet – teremtség van! – Beszélgetés Barsi Balázssal (Both Mária-Csorba F. László)</i>	169
<i>„A bagoly ne pusztán annyit jelentsen, hogy ott gubbaszt a sarokban!” – Beszélgetés Persányi Miklóssal (Both Mária-Csorba F. László)</i>	179

NEMZETISÉGI NEVELÉS

<i>Drahoš Ágoston: A nemzeti kisebbségi intézmények tanítási nyelve és az azonosságtudat</i>	183
--	-----

MŰHELY

Simonfi Zsuzsanna: Az értékelés és az osztályozás problematikája 187

KRITIKA-FIGYELŐ

Tehetséges tanulóknak szánt programok megtervezése és megvalósítása (<i>Mihály Ildikó</i>)	191
Diákönkormányzatok és Igazlító Nap (<i>Gácsi Erzsébet</i>)	195
Ezer angyal és egy minisztérium... (<i>Trencsényi László</i>)	199
Egy, a természetvédelmi nevelést szolgáló, kiegészítő taneszközként használható könyvsorozatról (<i>Hamrák Anna</i>)	201
Segítő szomszédság (<i>Trencsényi László</i>)	204
A világ városai a történelem sodrában (<i>Both Mária</i>)	206

FŐVÁROSI MELLÉKLET

„Nem tanultuk meg, hogyan kell jól lobbyzni” – Interjú <i>Szenes Györggyel</i> , a Magyar Szakképzési Társaság főtitkárával (<i>Schüttler Tamás</i>)	210
„Az a szándék vezet minket, hogy valamit tegyünk a hazai oktatásért” – Interjú <i>Doba Lászlóval</i> , a Fővárosi Gimnáziumi Igazgatói Kollégium elnökével (<i>Győri Anna</i>)	216

A szerkesztőbizottság tagjai:

ANGELUSZ ERZSÉBET * BÁTHORY ZOLTÁN * BÍRÓ PÉTERNÉ
FILO KATALIN * HEGEDŰS T. ANDRÁS * HUNYADY GYÖRGYNÉ
JELENITS ISTVÁN * KÖPECZI BÉLA (elnök) * LUKÁCS PÉTER
NYIRKOS TIBOR * SCHÜTTLER TAMÁS * TRENCSENYI LÁSZLÓ

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók:

Bartók Könyvesbolt 1114 Bp. XI., Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294
Mentor Könyvesbolt 1051 Bp. V., Dorottya u. 8. Tel.: 118-3890/160m.

Számunkat és a Szentsei György Általános Iskola (Tés) tanulóinak rajzai díszítik.

Közüktatás-politika Magyarországon a 90-es évek elején

– Kísérlet az elmúlt négy év értékelésére –

ELŐZMÉNYEK

A nyolcvanas évek változásai

A Kádár-rendszer politikai válsága, e válságnak a különböző társadalmi csoportok körében való tudatosodása és a lehetséges reformlépésekről való gondolkodás a közoktatás területét sem hagyta érintetlenül a nyolcvanas évek második felében. Más társadalmi szférákhoz hasonlóan e területen is olyan reformfolyamatok indultak el, melyek viszonylag kedvező feltételeket teremtettek ahhoz, hogy a politikai rendszerváltást követően hamar kialakulhasson egy modern, az európai fejlődési tendenciákkal összhangban levő oktatáspolitikai.

Elsősorban az 1985-ös oktatási törvény s a törvényt követő végrehajtási rendelkezések jelentettek fontos lépést a közoktatás jogállami normák szerinti szabályozása felé. Ez a törvény – Közép-Kelet Európában egyedülálló módon – korlátozta az államhatalom közvetlen iskolairányító szerepét, és nagyobb mozgásteret nyitott az intézmények számára. Alapos történeti elemzés hiányában nehéz lenne ma még felbecsülni mindennek a jelentőségét. Azt azonban mindenképpen elfogadhatjuk, hogy az 1985 utáni változások hozzájárultak a tanári szakma civilszerveződésének megindulásához, az oktatásban jelentkező problémák helyi kezelésére való képesség megerősödéséhez. Magán a tanári szakmán belül jelentős professzionalizálódási és depolitizálódási folyamat indult el. Számos olyan szakmai törekvés és szerveződés jelent meg, amelyek kimondva vagy kimondatlanul az oktatási rendszer és az iskolák szakmai hatékonyságának a jobbításában volt érdekelt. Ezzel együtt növekedett a szabadság, az önállóság, a helyi felelősségvállalás és a demokrácia mellett elkötelezett erők aránya.

Mindezek a változások a közoktatás területén olyan feltételeket teremtettek, amelyek e szférában alapvetően befolyásolták a rendszerváltás jellegét. A rendszerváltás során oktatáspolitikai céljait megfogalmazó, majd hatalmi pozícióba kerülő új politikai erők olyan oktatási rendszerrel, olyan iskolákkal és olyan tanári szakmával találták szemben magukat, amelynek mérvadó részére pragmatikus gondolkodás, az ideológiai befolyásolási törekvésekkel szembeni ellenállás, az oktatás gyakorlati problémái felé fordulás volt jellemző. A szakma jobbik részére – s ebbe beleértjük természetesen nemcsak a pedagógusokat, hanem az iskolairányítókat és az oktatásügyi kutatókat, valamint a szakmai szolgáltatások világában dolgozókat is – a nyolcvanas évek végére nemcsak gondolkodásmódjának modernizálódása és

pragmatizmusa volt jellemző, hanem az is, hogy értékeit és törekvéseit képes volt a demokratikus intézményrendszer keretein belül kifejezni és képviselni.

A nyolcvanas évek második felében zajló oktatásügyi folyamatokat természetesen nemcsak a reformkezdeményezések megjelenése jellemezte, hanem az *oktatási rendszer felhalmozódó válságjelenségeit* és az új kihívásokra adandó válaszok elmaradását kísérő *dezintegrálódási* folyamatok is. Sokan a helyi és intézményi önállóság növekedését is csupán a dezintegrálódás jeleként, a Kádár-rendszer széthullásának oktatásügyi vetületeként érzékelték. Ez azonban, úgy vélem, alapvetően téves érzékelés. Noha az kétségtelen, hogy az oktatás területén *nem fogalmazódott meg olyan markáns reformpolitika*, mint más területeken, s nem jelentek meg olyan reformgyermekek sem, az intézményi reformokkal is járó szellemi megújulás kétségtelenül itt is jelen volt. Ebben az időszakban egyértelműen körvonalazódni kezdett Magyarországon egyfajta új oktatáspolitikai gondolkodás, amely egy pozitív stratégia elemeiként fogalmazott meg olyan célokat, mint a *helyi kezdeményezések szerepének az erősítése, az állami túlsúly visszaszorítása, a társadalmi és gazdasági változásokra reagálni képes adaptív képzési rendszer létrehozása vagy a döntéshozatal demokratizálása*. Vagyis olyan célokat, amelyek alapvetően beleilleszkedtek a modern európai oktatási rendszerek jellegzetes fejlődési tendenciáiba.

A szabad választásokat közvetlenül megelőző időszak

Az első szabad választások előtti két évben megszerveződtek a rendszerváltásban meghatározó szerepet játszó politikai erők, a közoktatás területén is komoly mozgás zajlott le. Nemcsak szakmai szervezetek sora jött létre, hanem elkezdődött annak a szakmai nyilvánosságnak a kiépülése is, melyben megfogalmazódhattak a közoktatás jövőjével kapcsolatos elképzelések. Az 1989. év folyamán nagyon sok oktatáspolitikai fórumon, vitában mutatkozhattak be az új politikai pártok oktatással foglalkozó képviselői, találkozhattak egymással politikusok, szakértők, pedagógusok és az iskolákért felelősséget érző polgárok. A legelső nyílt oktatáspolitikai vitaforumot ismereteim szerint 1988 decemberében rendezték, az akkor a demokrácia védett szigetének számító Jurta-színházban. A közoktatással kapcsolatos politikai elképzelések alakításában szerepet játszó fórumok közül mindenképpen ki kell emelni egyfelől az Oktatókutatási Intézet által kezdeményezett Kossuth Klubbeli konferenciasorozatot, valamint a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete által szervezett szakmai tanácskozásokat, melyek alkalmat teremtettek a szakértők és politikusok közötti párbeszédre, az új politikai pártok oktatással kapcsolatos nézeteinek a megismerésére és értékelésére, e nézetek egymással való szembesítésére.

Az oktatáspolitikai demokratizálódásának fontos állomása volt az a tüntetés, melyet a PDSZ szervezett 1988 őszén, s amely nem hagyományos szakszervezeti követeléseket fogalmazott meg, hanem a közoktatás bajaira és társadalmi fontosságára kívánta felhívni a figyelmet. Emellett persze még sok más kezdeményezés is jelezte a szakma és a közoktatás jobbításában érdekelt társadalmi csoportok öntudatosodását és megerősödését. Figyelmet érdemelnek az olyan autonóm szerveződések, mint például a Független Pedagógus Fórum, amely a rendszerváltás időszakában számos oktatáspolitikai kérdés megvitatására nyitott lehetőséget és nyilvánított véleményt.

Említésre méltóak azok a változások, melyek a nyolcvanas évek végén elkezdődött, ám soha be nem fejeződött költségvetési reformmunkálatok nyomán indultak meg. E munkálatok során körvonalazódni kezdtek a nagy állami elosztó

rendszerek és a költségvetés meghatározó részét felhasználó közszolgáltatások, így a szociálpolitika vagy az oktatás lehetséges reformjai. Sajnálatos, hogy a közoktatás területén elinduló reformgondolkodás ebben az időszakban nem tudott szerves kapcsolatba kerülni az egyéb területeken is folyó reformtörekvésekkel. Nagyon kevés kapcsolat volt a közoktatással foglalkozók és a politikai rendszer vagy az államháztartás reformján dolgozók között. Igaz, e kapcsolatok nem hiányoztak teljesen. Említsre méltó például, hogy az akkori Pénzügykutató Intézetben folyó reformmunkálatok során már építettek a közoktatási szakértők javaslataira.

Az oktatási törvény 1990-es módosításával már a *választásokat megelőzően elkezdődött* a jogi keretek hozzáigazítása a demokratikus változásokhoz: *eltörölték* a korábbi politikai rendszerhez kötődő ideológiai megkötéseket és *megszüntették* a közoktatás *állami monopóliumát*. Ugyanakkor ez az 1990-es törvénymódosítás volt az, amely – anélkül, hogy emögött bármiféle távlatos vagy átfogó iskolaszervezeti elképzelés lett volna – elindította a magyar iskolarendszer vertikális szerkezetének felbomlását, lehetővé téve a rendszer egyes elemei közötti illeszkedést figyelmen kívül hagyó iskolaszintű változásokat.

Az első szabad választásokat megelőző időszakban kialakult szakmai nyilvánosságnak, az élénk szakmai és politikai kommunikációnak bizonyára nagy szerepe volt abban, hogy az új *parlament* *pártok közoktatás-politikai programjai meglehetősen sok közös elemet tartalmaztak*. Nem volt alaptalan az a remény, hogy a közoktatás területén viszonylag hamar meg lehet teremteni az alapvető kérdésekben való egyetértést, és ki lehet alakítani a modern demokratikus jogállamnak és a hazai viszonyoknak megfelelő közoktatási politikát.

Mindezek a mozgások és ígéretes reformtendenciák természetesen nem változtatnak azon az alapvető tényen, hogy az első demokratikusan megválasztott kormányra egy *legitimítást veszített, dezintegrálódóban levő és alapjaiban tarthatatlan rendszer átalakításának a feladata hárult*. Egy olyan rendszeré, amelynek legfontosabb jellemzője nem a megújulás volt, hanem a működés számtalan nehézsége. A nyolcvanas évek végének reformjai valójában soha nem álltak össze olyan koherens politikává, melyet egy új kormányzat egyszerűen folytathatott volna. E reformelemekre, e progresszív folyamatokra lehetett ugyan építeni, ezek azonban messze voltak attól, hogy könnyedén alapozni lehetett volna rájuk egy jelentősebb társadalmi elfogadottságra igényt tartó és a legfontosabb elveknek és eszközöknek birtokában levő oktatáspolitikát.

Oktatáspolitikai az elmúlt négy évben

Az 1990-es választásokat követően hivatalba lépő új kormányra a közoktatás területén rendkívüli feladatok vártak: a közoktatás törvényi szabályozását hozzá kellett igazítani a demokrácia és a jogállam viszonyaihoz; el kellett indítani az iskolai *oktatás tartalmának modernizálását*, a polgári demokrácia és a piacgazdaság értékeihez és igényeihez való hozzáillesztését; kezelni kellett a közoktatás *elégtelen költségvetési ellátottságából* és az *állami pénzforrások szükségességéből* eredő feszültségeket; fel kellett szabadítani a tankönyv- és taneszközkiadást, és piaci alapra kellett helyezni a tankönyvellátást; hozzá kellett igazítani a tanügyigazgatás rendszerét a közigazgatás önkormányzati rendszeréhez; kezelni kellett a szakmunkásképzés drámai leépülése és az 1990-es törvénymódosítás nyomán elinduló iskolaszervezeti dezintegrálódás következményeit; ki kellett alakítani a közoktatásügyi *döntéshozatal új, demokratikus fórumait*, a közoktatási nyilvánosság új formáit; meg kellett teremteni a korábban politikai okokból kielégítetlen – például a vallásoktatással kapcsolatos – oktatási igények kielégítésének a feltéte-

leit; a közoktatás területén is létre kellett hozni az európai integrációs szervezetekhez való közeledés alapjait.

Fontos hangsúlyoznunk, hogy maga az *oktatáspolitik*a nem került a politikai ellenzék és a kormányzat között folyó, alkotmányos alapkérdésekkel foglalkozó *tárgyalások napirendjére*, e kérdésekről a politikai ellenzéken belül nem folytak egyeztető tárgyalások. Az oktatás és ezen belül a közoktatás kérdései az egyes politikai pártok programjában általában nem tartoztak a legfontosabb kérdések közé, a programok gyakran megelégedtek néhány általános elv deklarálásával és – ami különösen nagy hiányosság – az oktatási programok és az egyéb politikaterületek programjainak a készítői között nem volt elégséges kommunikáció.

A szabad választások nyomán hatalomra kerülő politikai erőnek tehát a közoktatás területén is rendkívüli teendőkkel kellett szembenézniük, s erre egyetlen politikai erő sem volt megfelelően felkészülve. Ugyanakkor a demokrácia kiépülésével az is nyilvánvalóvá vált, hogy a magyar társadalom tagoltsága, a társadalomra jellemző érték- és érdeksztruktúra jóval összetettebb annál, mint amit a nyolcvanas évek végének korlátozott nyilvánossága sejtetni engedett. A választások eredménye arra utalt, hogy a magyar társadalomban meglehetősen nagy súlyt képviselnek azok a konzervatív, tradicionális erők, amelyek politikai kifejeződésre törekednek, s amelyekkel az oktatáspolitikának számolnia kell.

Oktatásirányítás: a helyi és a központi szint kapcsolata

Az új parlament egyik legjelentősebb, a közoktatást alapvetően érintő első intézkedése volt az *önkormányzati törvény* megalkotása, amely az óvodákat és iskolákat az új, demokratikusan választott helyi hatalmi szervek *tulajdonába* adta. Közismert, hogy ebben a közoktatás jövője szempontjából döntő jelentőségű törvényalkotási folyamatban a közoktatási kormányzat nem vett részt olyan szinten, ahogy az szükséges lett volna. Nemcsak az önkormányzati törvény közoktatási hatásainak az elemzésére és ennek megfelelő befolyásolására nem tett komolyabb kísérletet, de a törvény elfogadását követően sem tett erőfeszítést annak érdekében, hogy a tanügyi viszonyokat az önkormányzati közigazgatás feltételeinek megfelelően végiggondolja és a szükséges lépéseket megtegye.

Az önkormányzati törvény a közoktatás területén merőben új helyzetet teremtett. Az *alapfokú és középfokú iskolák* csaknem egésze a demokratikusan választott helyi hatalmi szervek *tulajdonába került*, azaz – abban az értelemben, ahogy ez korábban létezett – lényegében megszűnt az állami iskolatulajdon. Mindez szükségessé tette az állam közoktatásügyi szerepének újraértelmezését, a központi kormányzat és a helyi önkormányzatok közötti felelősségmegosztás egészének az újraszabályozását.

E folyamatot két dolog is bonyolultabbá tette. Egyfelől az, hogy az 1990 őszén megtartott helyhatósági választások nyomán a helyi hatalmi szervek többsége az ellenzéki pártok képviselőinek az ellenőrzése alá került, mégpedig olyan időszakban, amikor a kormánypártok és az ellenzéki pártok közötti kooperáció csatornái egyre jobban beszűkültek. Másfelől az, hogy a kormánypártok több oktatásügyi szakértője és oktatáspolitikusa, noha pártjaik az önkormányzati közigazgatás elvét elfogadták, az oktatás területén nem ebből indultak ki. E szakértők és oktatáspolitikusok közül sokan a háború előtti *tankerületi rendszert* szerették volna valamilyen formában visszahozni: olyan rendszert, melyben az oktatás nem helyi közszolgáltatás, hanem a központi kormányzat által közvetlenül irányított rendszer.

Ezek miatt a kormányzati oktatáspolitikai hosszú időn keresztül nem a meglevő önkormányzati közoktatás-irányítás fejlesztésére, pozitív továbbgondolására fordította szellemi energiáit és a rendelkezésre álló erőforrásokat, hanem arra, hogy megpróbáljon kiépíteni egy más *logikájú tanügy-irányítási rendszert*, illetve hogy e rendszerbe ellensúlyokat építsen be. Az elmúlt négy évben szinte egyáltalán nem történt olyan intézkedés, jogalkotás, szervezetalkotás vagy fejlesztő lépés, amelynek az lett volna a célja, hogy az újonnan kialakult önkormányzati közoktatás-irányítás működőképességét javítsa. Az önkormányzati közoktatás-irányítás meglevő problémáinak a megoldását a döntéshozók nem az önkormányzati rendszeren belül keresték, hanem *dekoncentrált állami szervek, a területi (tankerületi) oktatási központok (TOK)* kiépítéséhez kezdtek hozzá.

Az eredeti kormányzati elképzelés tanügy-igazgatási hatósági funkciókkal felruházott regionális oktatásügyi szervezetek létrehozását helyezte kilátásba. Később, alkalmazkodva az önkormányzati iskolafenntartás realitásához, a kormányzat lemondott arról, hogy centrális alárendeltségű tanügy-igazgatási szervezetet hozzon létre, s a TOK-ok mint *szakmai szolgáltató szervezetek* alakultak meg, amelyeknek tényleges felügyeleti funkciója nincsen. Így, miközben a tanügyigazgatás túlzott elaprózódottságának a problémája változatlanul megoldatlan maradt, megkettőződött a szakmai szolgáltatás intézményi rendszere, ami jelentős fejlesztési erőforrások és energiák elpazarlását jelentette.

Központi alárendeltségben működő, értékelési és információtovábbítási funkcióval bíró regionális szakmai szervezetek több modern oktatási rendszerben léteznek. Elvileg a TOK-ok is betölthetnének ilyen funkciókat, azonban feladataik meghatározása és személyi állományuk kiválogatása nem teremtett ehhez kedvező feltételeket. Mivel e szervezetek tisztázatlan funkciókkal és a kormányzatnak az ellenzéki ellenőrzés alatt álló önkormányzatokkal szembeni politikai rivalizálásának a jegyében, szakmai konszenzus híján jöttek létre, nem sikerült garantálni személyi állományuk szakszerűségi alapon történő kiválogatását. A TOK-ok nem rendelkeznek azzal a szakmai tekintéllyel és elfogadottsággal, amely az eredményes működésük elengedhetetlen feltétele lenne. Ugyanakkor mindmáig élnek azok az elképzelések, amelyek szerint e szervezeteknek hagyományos szakfelügyeleti funkciókat kellene betölteniük, azaz jobbra a pedagógusok közvetlen tanórai ellenőrzését kellene ellátniuk.

Az energiáinak jelentős részét a TOK-ok létrehozására fordító kormányzat ugyanakkor *sorsára hagyta* a közoktatás létező *szakmai szolgáltató rendszerét*, amelyet a nyolcvanas években létrejött megyei pedagógiai intézetek alkotnak. Nemcsak elfogadható költségvetési támogatást nem biztosított e szféra számára, hanem az országos oktatáspolitikai szempontjából való létjogosultságukat sem igazolta vissza az intézeteket fenntartó megyei önkormányzatoknak. Emiatt a megyei pedagógiai intézetekben drámai leépítési folyamat kezdődött el: arra kényszerültek, hogy elbocsássák szaktanácsadóikat, leépítsék meglevő szolgáltatásaikat, illetve nem egy esetben felszámolják épület- és eszközellátottságuk egy részét. Érdemes megjegyezni, hogy a költségvetési megszorítások és az oktatáspolitikai támogatás hiánya a pedagógiai intézetek egy részénél pozitív alkalmazkodási folyamatokat indított el: vállalkozási tevékenységekbe kezdtek, fokozottan figyelni kezdtek a fogyasztói igényekre, működésüket átfogó módon racionalizálták. Mindez igazolta ezeknek az intézményeknek az életképességét és az irántuk megnyilvánuló társadalmi igény létét.

Végül fontos emlékeztetnünk arra is, hogy ami a központi oktatásirányítást illeti, csaknem minden elemző egyetért abban, hogy annak *szakszerűsége* az elmúlt években nem nőtt, hanem *csökkent*. Részben a szakszerűségi szempontokat figyel-

men kívül hagyó személycserék következtében, részben a kormányzati feladatok nem eléggé világos meghatározása miatt gyengült a hivatali működés megbízhatósága és kiszámíthatósága. Levelek, beadványok maradtak válasz nélkül, előadók gyakran felkészületlenül jelentek meg egyeztető tárgyalásokon, fontos ügyekre nem fordítottak megfelelő figyelmet.

Az önkormányzati iskolafenntartás

Ha az elmúlt négy év oktatáspolitikáját értékelni kívánjuk, akkor nyilvánvalóan az önkormányzati iskolafenntartást is minősítenünk kell. Az 1990 őszén megtartott helyhatósági választásokat követő időszakot az önkormányzatok jelentős részében az *átmenet bizonytalansága* jellemezte. A szakapparátus vezetői és alkalmazottai közül sokakat elbocsátottak, megváltozott a szakapparátusok és választott testületek közötti korábban jellemző hatalmi egyensúly, tapasztalatlan új választott politikuskok kerültek döntéshozó vagy döntésbefolyásoló pozícióba. Mindez a jogi szabályozás elavulásával vagy hiányával kísérve komoly, az intézmények működését is veszélyeztető bizonytalanságot eredményezett.

Mindezek ellenére az ellátási viszonyok elemzése azt mutatja, hogy az önkormányzati iskolatulajdon létrejötte nem hatott negatív módon a közoktatási ellátásra. Miközben a tanulólétszám erősen csökkenni kezdett, és létrejöttek a magán- és egyházi iskolák, alig csökkent a pedagóguslétszám és a tanulócsoporthoz száma, és növekedett az iskolák száma. Az érettségit adó iskolatípusoknál egyenesen expanzió volt megfigyelhető, amely fel tudta szívni a szakmunkásképzés drámai leépülése miatt beiskolázási nehézségekkel küszködő fiatalok jelentős részét. Általában az önkormányzati szektor *rugalmasan reagált* az állami finanszírozási preferenciák hatásaira, azaz bebizonyosodott, hogy ez a rendszer a finanszírozás indirekt eszközeivel viszonylag jól befolyásolható. Valószínű, hogy éppen a helyi energiák mozgósítására képes és a hetvenes-nyolcvanas években kialakult működési tapasztalatokra építő *önkormányzati iskolafenntartásnak* köszönhető az, hogy a magyar *iskolarendszer* jelentősebb megrázkódtatások, a szolgáltatások minőségének túlságos romlása nélkül vészelte át az elmúlt évek válságait.

Az önkormányzati oktatásirányítás stabilizálódása meglehetősen lassan, természetes módon először a városokban és nagyobb településeken indult el. A választásokat követő második évben egyre több település látott hozzá az intézményhálózat felméréséhez, a helyi oktatási rendszer értékeléséhez, s mind többen elkezdtek kidolgozni *saját oktatásfejlesztési koncepciójukat*. A települések nagy részén azonban mindmáig nem jött létre saját oktatásfejlesztési koncepció, aminek nyilvánvaló módon oka az oktatási törvényhozás elhúzódása, és az ehhez szükséges, csakis országos szinten megteremthető módszertani segítség hiánya is.

Az önkormányzati közoktatás-irányítás egyik legnagyobb problémája a helyi tanügyi hatóságok túlságosan nagy száma, hiszen ma Magyarországon helyi tanügyi hatóságnak számít minden olyan település, legyen szó akár a legkisebb falvakról, amely oktatási intézményt tart fenn. Ez nemcsak az ellátás tervezését teszi lehetetlenné, hanem azzal is jár, hogy e hatóságok egy részénél nem biztosítható a szükséges színvonalú igazgatási szakértelem. Különösen a területi vagy körzeti szolgáltatások megszervezése jelent állandósuló gondot ebben az elaprózott struktúrában, hiszen ezek biztosítása aránytalan terhet ró a fenntartó településekre, s ez utóbbiaknak nincs kellő érdekeltisége a szolgáltatás biztosításában.

Mindezeknek a problémáknak a megoldása természetesen az önkormányzati oktatásirányítás keretein belül is lehetséges. Az önkormányzatok szövetségei, melyek maguk is sokat tehetnének volna és tehetnének ennek érdekében, mindmáig nem

fordítottak kellő figyelmet az oktatásügyre, annak ellenére, hogy ez a legjelentősebb helyi közszolgáltatás, és az önkormányzatok erre a területre fordítják erőforrásaik döntő hányadát. *Nem sokat törődtek* az olyan feladatokkal, mint az *önkormányzat-barát oktatásszervezési megoldások* kidolgozása, az önkormányzatok közötti oktatási társulások és kooperáció jogi kereteinek a rögzítése vagy az önkormányzatoknál alkalmazott megoldásokról való információk gyűjtése és terjesztése. A kormányzattal tárgyaló önkormányzati érdekképviseltek viselkedését általában ugyanazok a gyermekbetegségek jellemezték, mint magát a kormányzatot: álláspontjaikat nem mindig tudták megfelelő módon, tárgyalásra és kompromisszumkötésre alkalmas formában megjeleníteni, a kompetencia, a megfelelő felhatalmazás, a felkészültség vagy a szakértelem hiánya itt is gyakran jellemző volt.

Egyházak, vallásoktatás

Az új kormány hivatalba lépését követően a leghamarabb a *vallásoktatás* és az *egyházak oktatásügyi szerepének az újragondolása* terén próbált cselekedni. A korábbi politikai rendszer vallásellenes politikája és az egyházak szinte teljes kiszorítása a közoktatás területéről a magyar társadalom jelentős részének az ellenérzésével találkozott, és a rendszerváltást akaró valamennyi politikai erő egyetértett abban, hogy ezen a területen változásra van szükség.

A problémához azonban a hatalmi pozícióba került politikusok meglehetősen szerencsétlen módon nyúltak hozzá. Egyfelől azért, mert bármekkora igény volt is a magyar társadalom egy részében a vallásoktatás lehetőségének a kiszélesítésére és az egyházak oktatásügyi szerepének a visszaállítására, ez semmiképpen *nem tartozott* az oktatásügy *legsürgősebben* megoldandó gondjai közé, illetve a társadalom jelentős része – különösen az iskolázottabb és a városi emberek – eleve közömbösebbek voltak ezzel a kérdéssel kapcsolatban. Másfelől azért, hogy az oktatáspolitikai nem egyszerűen lehetőséget akart teremteni arra, hogy a hívó családok vallásoktatásban részesíthessék gyermekeiket, hanem a vallásoktatás kötelezővé tételét és tanrendbe iktatását szorgalmazta az állami és önkormányzati iskolákban, nyilvánvalóvá vált, hogy e területen a döntéshozók nem a konszenzus szellemében kívánnak eljárni.

Ezek a lépések azonnal felborították a választások előtt egyébként körvonalazódó oktatáspolitikai egyetértést. A néhol már erőszakosnak tűnő megoldás kísérlete által keltett ellenállás valószínűleg váratlanul érte azokat, akik azt gondolták, hogy a társadalomnak a szabad vallásgyakorlás és hitoktatás iránti természetes igénye egyben a kötelező elfogadását is jelenti. A feszültségek kiéleződését elkerülhetővé tette az, hogy a kormány az ellenállást észelve visszakozott, és eltekintett a kötelező és tanrendbe illesztett vallásoktatás bevezetésétől.

Az egyházak oktatásügyi szerepének a visszaállítását szolgálta az egyházi ingatlanok visszaadásáról rendelkező 1991-ben hozott törvény, amely lehetővé tette azt, hogy az olyan településeken is átadhassanak iskolaépületeket az egyháznak, ahol *csak egy iskola működik*. E törvény, mivel nem adott megfelelő garanciát sem arra, hogy a jól működő önkormányzati és állami intézményeket ne lehessen felszámolni, sem arra, hogy a világi oktatást igénylő szülők megfelelő kompenzációban részesüljenek, megint csak konfliktusok forrásává vált. Ez a politika, amely működő intézmények szétzilálásához és a szülők akarata ellenére is történő átszervezéséhez vezetett, azokban a társadalmi csoportokban is ellenérzést váltott ki, amelyek egyébként igényelték volna az egyházak oktatásügyi szerepének a növekedését.

Az egyházak oktatásügyi szerepvállalásával kapcsolatban felmerült kérdések megválaszolását szinte reménytelenné tette az, hogy nem jöttek létre azok az általános keretek, amelyek az *egyházaknak* a modern *demokráciában betöltött helyét* meghatározzák. Nem alakult ki az egyházak finanszírozásának elfogadható rendszere, nem vált szét egymástól a vallásosság és az egyházhoz tartozás, és, nem utolsósorban, bizonytalan maradt az állam és egyházak közötti viszony.

Maguk az egyházak nyilván ugyancsak sokat tehetek volna annak érdekében, hogy a vallásoktatással és az egyházak oktatásügyi szerepének újraértékelésével kapcsolatos kérdések ne válhassanak nehezen kezelhető konfliktusok forrásává. Erre azonban, amint arra több elemzés rámutatott, az egyházak nem voltak felkészülve. Váratlanul érte őket az, hogy a magyar társadalom jelentős része nemcsak a több évtizedes ateista ráhatás miatt viszonyul közömbösen a hit kérdéseihez, hanem azért is, mert ez a *társadalom* éppúgy átment a *szekularizálódásnak* a modern társadalmakban kikerülhetetlen folyamatát, mint más európai társadalmak. A magyar egyházaknak nem volt alkalmuk megtanulni a szekularizálódott társadalommal való együttélést úgy, ahogy ezt a nyugat-európai egyházak megtanulhatták, mivel nem mentek keresztül ugyanazon a modernizálódási folyamaton, mint azok. Emiatt a vallás ügyének és az egyházaknak számos képviselője nem tudta megfelelő módon értékelni a társadalomnak a vallásoktatás kérdésében kifejezésre juttatott elvárásait, s olyan megoldásokat erőltetett, amelyek sem az egyházaknak, sem a vallás ügyének nem használtak.

Az oktatásügyi törvényhozás

Az új kormányzat számára a legjelentősebb kihívást az *oktatásügyi törvényhozás* jelentette. Az volt a feladata, hogy a parlament elé beterjessze azt az új oktatási törvényt, amely európai normák szerint, a jogállamiság, a szabadság és a demokrácia igényeinek megfelelő törvényi kereteket teremt a közoktatás területén, s amely élvezi a társadalom és a tanári szakma támogatását. Az 1990-es választások utáni időszakra visszatekintve ma már nyilvánvalónak tűnik, hogy az oktatásügyi kormányzat nem fogta fel igazán ennek a feladatnak a súlyát. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium, nehezen érthető okokból, olyan szakértőket bízott meg a törvénykoncepció kidolgozásának a feladatával (Gazsó-bizottság), akik nem élveztek a meghatározó kormánypárti politikai erők bizalmát, ugyanakkor ez utóbbiak, miközben magában a koncepcionáló munkában semmilyen formában nem vettek részt, annak elkészültével elutasították azt.

A közoktatási törvény előkészítése során vált világossá, hogy a *kormány*nak mennyire *nem volt sem kellő terepismerete, sem elképzelése* arról, melyek azok a problémák, amelyeket a *közoktatás területén meg kell oldani*. 1991 őszén a közoktatási kormányzat olyan törvénykonceptiót hozott nyilvánosságra, amely nemcsak alapvető módon eltért attól, melyet az általa megbízott Gazsó-bizottság ugyanannak az évnek az elején tett közzé, hanem az önkormányzati törvény által kijelölt keretekbe sem volt beleilleszthető. A törvényalkotási folyamat mögött nem volt kidolgozott és publikus kormányzati koncepció. Az a néhány oldal, amit az 1990 őszén megjelentetett „Nemzeti megújulás programja” a közoktatásról tartalmazott, semmiképpen nem volt ilyennek tekinthető.

Az a tény, hogy a törvény-előkészítés kidolgozott kormányzati oktatásfejlesztési stratégia hiányában, vagyis az elvi kiindulópontok rögzítése nélkül zajlott, ellentmond a törvényalkotás elemi szabályainak. Ugyanakkor el kell fogadnunk azt, hogy olyan viszonyok között, ahol nem csekély valószínűsége van annak, hogy a koncepcionális vagy elvi viták olyan elvontsági szintre csúszzanak, amelyen

lehetetlen értelmes megegyezéseket kötni, vagy olyan ideológiai szembenállásokba torkollijanak, melyekből lehetetlen kihátrálni, volt előnye is ennek a helyzetnek. A törvény-előkészítés ugyanis belekényszerítette a vitázókat abba, hogy pragmatikus módon, a *jog által szabott keretek között*, a valós intézményi viszonyok talaján fogalmazták meg álláspontjaikat.

Ismeretes, hogy az új *közoktatási törvény* 1993. évi elfogadása megosztotta a parlamentet: a kormánypártok és a függetlenek képviselői csaknem kivétel nélkül elfogadták, míg az ellenzéki képviselők a törvény ellen szavaztak. Olyan oktatási törvény született tehát, amely nélkülözi a politikai erők konszenzusát. Ennek az egyetértésnek a megteremtése a magyar oktatási rendszerben különösen fontos lett volna, hiszen a rendszer decentralizált jellege miatt eredményesen itt csak olyan oktatáspolitikát folytatható, amely a *központi és a helyi* hatalom együttműködésén alapul. Ugyanakkor valószínű, hogy az alapvető kérdésekben való *egyetértés* megteremtése *nem lett volna reménytelen*. A törvényjavaslatot előterjesztő kormányzati tényezők a törvény-előkészítés során több területen nagymértékben engedtek eredeti álláspontjukból, és nem kizárható, hogy a szakmai és iskolafenntartói szervezetekkel való intenzívebb kommunikáció vagy konstruktívabb ellenzéki fellépés esetén további engedményekre is képesek lettek volna.

Az elfogadott új oktatási törvénynek több olyan pontja van, amely nem felel meg azoknak az igényeknek, melyeket a modern oktatásügyi gondolkodás és a hazai pedagógiai progresszió fogalmaz meg az oktatásügyi törvényhozással kapcsolatban. Ezek mindenekelőtt a tanári foglalkoztatással, az iskolaszervezettel és a közoktatási rendszer értékelésével kapcsolatos pontok. Sokan vannak, akik úgy érzékelik, hogy a törvény bevezetése a korábbinál nagyobb bizonytalanságot teremt a közoktatás rendszerében. Véleményem szerint azonban a mai rendszerben tapasztalható bizonytalanság nagy része az átmenettel, a közoktatást érő drámai kihívásokkal függ össze, s e bizonytalanságot teljes mértékben semmilyen törvényhozás nem tudta volna eloszlatni. A törvény elfogadása, életbe lépése minden szabályozási ellentmondása ellenére sok tekintetben *kiszámíthatóbb viszonyokat teremtett* a közoktatás területén, mint amilyenek annak előtte voltak: növelte annak az esélyét, hogy a kialakuló *konfliktusokat a közoktatás területén is a jog keretei között* oldják meg, s ebből a szempontból inkább növelte, mintsem csökkentette a közoktatási rendszer stabilitását, a rendszeren belüli bizonytalanságot.

Ha a közép- és kelet-európai régió országai oktatásügyének az alakulását vesszük viszonyítási alapként, akkor látnunk kell, hogy az 1993-ban elfogadott oktatási törvénycsomaggal, s benne a közoktatási törvénnyel *Magyarország tette meg a legnagyobb lépést az oktatás jogállami szabályozása felé*. A legtöbb szakmai vagy oktatáspolitikai kifogás, amely e törvényekkel kapcsolatban megfogalmazható, valószínűleg korrigálható az alapvető keretek szétfeszítése nélkül is, hiszen olyan oktatási törvények születtek, amelyek a jogállamiság alapvető normáinak megfelelő jogi kereteket teremtettek a közoktatás számára.

Párbeszéd és egyeztetés

A törvény-előkészítési munka szakszerűtlenségének és ellentmondásosságának egyik oka kétségtelenül a szakértői háttér szétzilálása, a *tudományos-szakmai* szférával való kapcsolatok *ellehetetlenülése* volt. Az új kormány egyik legelső lépése a közoktatás kutató és fejlesztő intézményeinek az átszervezése volt, s ez előkészítetlenül, az alapvető közigazgatási normák figyelmen kívül hagyásával történt. Ismert szakemberek kerültek egzisztenciális bizonytalanságba: egymásnak ellent-

mondó intézkedések, hosszú ideig elnyúló ideiglenesség, jog nélküli állapot és szervezetenlenség jellemezte ezt a helyzetet.

Ugyanakkor a törvény-előkészítés időszaka nyilvánvaló módon a tanulás időszakát is jelentette az oktatáspolitikai porond új szereplői számára, s ez a tanulás nem volt teljesen eredménytelen. Ebben az időszakban kezdtek körvonalazódni a demokratikus egyeztetések és konzultációnak azok a keretei és formái, melyek lehetővé tették, hogy fennmaradjon a kommunikáció egyfelől a törvény-előkészítők, másfelől a szakma és a különböző társadalmi csoportok, így a helyi közösségek képviselői között. Az egyeztetés kialakuló *formái persze nagyon távol voltak a demokratikus játékszabályok által megkívánt normáktól*. Tisztázatlan maradt az, hogy ki, milyen alapon kap felhatalmazást az egyeztetési folyamatba való belépésre, bizonytalan volt az egyeztetés fórumainak a legitimitása, és magát a folyamatot is könnyen lehetett manipulálni.

Mégis e folyamat során erősödtek meg olyan szakmai szervezetek, melyek a döntési folyamatban mára megkerülhetetlenné váltak, s amelyek az oktatás területén a demokrácia és a szakszerűség egyik garanciáját alkotják. Csupán példaképp érdemes kiemelni egyfelől az olyan tanári szakmai szervezeteket, mint az óvodapedagógusok, a gyógypedagógusok különösen aktív és hatékony egyesületei vagy a történelemtanárok egyesülete, a pedagóguskamarák vagy az önkormányzatok ugyancsak rendkívül aktív érdekszervezetei. A kialakuló új szakmai szerveződések és az ezekkel való egyeztetés kétségtelenül nagy szerepet játszottak abban, hogy az 1993 nyarán elfogadott közoktatási törvény a korábbi elképzelésekhez képest számos kompromisszumos elemet tartalmazott.

A demokratikus egyeztetés normáinak és a modern közoktatási rendszer igényeinek azok a fórumok vagy testületek sem felelnek meg mindenben, amelyek a közoktatási törvény elfogadása után jöttek létre. Például a tartalmi szabályozás területén meghatározó szereppel bíró *Országos Köznevelési Tanács* esetében a testület létrehozásának a szabályai *nem zárják ki az összetétel manipulálásának a lehetőségét*, nem beszélve arról, hogy a testület összetétele nincs megfelelő összhangban annak funkciójával. Amíg ugyanis az egyetemi-főiskolai szféra túlréprezentált ebben a testületben, addig például sem a pedagógiai szolgáltatások meglehetősen kiterjedt és az iskolák életére nagy hatással bíró intézményi szférájának, sem az iskolák közvetlen irányítóinak nincs képviselője. A Közoktatáspolitikai Tanács létrehozásának a módjáról pedig hallgat a törvény, ami azzal a következménnyel jár, hogy a mindenkori kormányok úgy alakítják e testületet, ahogy akarják.

Az oktatás tartalmának modernizálása

A politikai rendszerváltás, a piacgazdaságra és parlamenti demokráciára épülő társadalmi rend kiépítésének az elkezdése a közoktatás számára amiatt is kihívást jelent, mert az iskolai nevelés céljainak a változása elkerülhetetlenné teszi az oktatás tartalmának a modernizálását. A közoktatás területén a demokratikusan választott új kormány egyik legfontosabb feladata az volt, hogy elősegítse az oktatás tartalmának és tartalmi szabályozásának a reformját. Helyzetét könnyítette az, hogy tantervelméleti és fejlesztő szakemberek – saját szakmai kezdeményezésből és az 1990 előtti átmeneti időszak kormányzati tényezőinek a támogatását kihasználva – még a választásokat megelőzően *széles szakmai körökkel együttműködve* elkezdtek kidolgozni a tartalmi fejlesztés és a tartalmi szabályozás modern eszközrendszerét, azaz a *Nemzeti alaptantervet*.

A neveléstudományi szakértők által kidolgozott NAT-koncepció egyfelől egy modern, az európai értékeknek és szakmai követelményeknek megfelelő műveltséganyagot tartalmazott, másfelől a tartalmi szabályozás olyan megoldásait alkalmazta, amelyek lényegében alkalmazkodtak a nyolcvanas évek második felére a hazai oktatási rendszerben kialakult viszonyokhoz, illetve a prognosztizálható fejlődési tendenciákhoz. A NAT a *tankötelezettség időtartamára* határozta meg a közös nemzeti műveltség tartalmát, megengedve a nemzeti szinten megfogalmazott kereteken belüli helyi eltéréseket és a közös műveltséganyag eltérő helyi tantárgyi struktúrákba szervezését. Meghatározó eleme volt a NAT-nak az, hogy a közös műveltségi tartalmat iskolatípusoktól függetlenül, egységesen határozta meg minden magyar gyermek számára.

Mindez azt jelentette, hogy a NAT a tartalmi szabályozás korábbi rendszeréhez képest számos *radikálisan új reformelemet* tartalmazott, ami a politikai döntéshozók számára kétségtelenül komoly kockázatok vállalását követelte. Maga a NAT, amely alapvetően az iskolai műveltség tartalmának a felvázolására vállalkozott, nem fejtette ki a tartalmi szabályozás elveit, illetve ennek az iskolaszervezettel vagy a tanügyirányítással kapcsolatos oktatáspolitikai összefüggéseit. A döntéshozók köreiből feltehetően hosszú ideig nem is tudatosult eléggé, hogy a NAT milyen oktatáspolitikai konzekvenciák levonását kívánja meg, amihez hozzájárulhatott az ezekkel a kérdésekkel kapcsolatos politikai egyeztetések hiánya is. Ugyanakkor a kockázatot csökkentette az, hogy a NAT a szakértők és a pedagógus-szakma közötti intenzív kommunikációban alakult, amely kommunikáció lehetővé tette a javaslatok realizálásának folyamatos ellenőrzését.

Fontos hangsúlyozni, hogy amíg a NAT-ot készítő szakértők és a pedagógus-szakma között sokrétű kommunikáció zajlott, addig ez kevésbé volt elmondható a szakértők és a politikai döntéshozók kapcsolatára. Emiatt az egész folyamat *legitimítása* mindvégig *bizonytalan* maradt, azaz nem volt világos, hogy a NAT készítése milyen társadalmi vagy politikai megbízás alapján folyik. Ez a politikai átmenettel szükségszerűen együtt járó bizonytalanság részben kikerülhetetlen volt. Ugyanakkor ennek az volt a következménye, hogy a NAT készítésében szerepet vállaló szakértőknek *aránytalan politikai kockázatot* kellett vállalniuk, illetve hogy az egész folyamat minduntalan ki volt téve annak a veszélynek, hogy a szükséges politikai támogatás elmaradása esetén veszendőbe mennek a befektetett erőforrások és szakmai erőfeszítések.

A közoktatási kormányzat, amely 1992 januárjában még támogatóan küldte szét az iskoláknak a szakmai műhelyekben kidolgozott tervezetet, néhány hónappal később azonban váratlanul stratégiát változtatott. A korábban körvonalazódó szakmai *konszenzusteremtési formákat felresöpörve* a szakmai vitákban addig meg nem nyilvánuló vagy a tervezetet radikálisan elutasító, új szakmai csoportokat kért fel a tervezet bírálatára, majd magát a minisztériumi *hivatali apparátust* bízta meg egy új, eltérő koncepciójú tervezet kidolgozásával. Azaz itt is hasonló folyamatok zajlottak le, mint amilyeneket a közoktatási törvény előkészítése során tapasztalhattunk. A szakértői háttér megszervezése és a konszenzusteremtés helyett itt is a szakértői háttér szétzilálásának, a különböző szakértői csoportok egymás ellen fordításának lehettünk a tanúi. Az eredeti javaslatot felváltó új NAT kidolgozása során *felrúgták* a tantervi reformok kidolgozásának az *európai demokráciákban megszokott, civilizált formáit*: a folyamat a szakmai és a tudományos nyilvánosság kizárásával, a szakmai egyeztetés elemi kommunikációs normáinak a figyelmen kívül hagyásával, a közigazgatásban dolgozó köztisztviselők közvetlen irányításával zajlott.

Az új közoktatási törvényben elfogadott tartalmi szabályozási logika, valamint a törvény alapján kidolgozott és a kormány által jóváhagyott NAT Alapelvek műfaja inkább az eredeti (a szakértők által kidolgozott) NAT-konceptióban körvonalazott elképzeléseket tükrözi, mintsem az MKM apparátusa által készített tervezet felfogását, szellemiségét. A törvényi szabályozás ugyanis elismeri a kétszintű (országos kerettantervvel és helyi/iskolai tantervvel történő) tartalmi szabályozást, illetve elismeri az egységes tartalmi követelmények szabályozó szerepét. Ugyanakkor azáltal, hogy lehetővé teszi iskolatípusonként eltérő kerettantervek elfogadását, szemben áll a kötelező oktatás koncepciójának az elvét követő eredeti koncepcióval. Mindez arra utal, hogy a politikai döntéshozók elsősorban nem a NAT-ban rejlő új szabályozási modell bevezetésével járó kockázatokról riadtak meg, azaz az eredeti koncepció félresöpprését nem a döntéshozói pragmatizmus vezérelte. Feltehetően inkább az eredeti koncepció demokratikus kiindulópontja (egységes követelmények) és modern, progresszív pedagógiai tartalma az, ami visszariasztotta őket. A készülőben levő *tantervi követelmények* mindezeket persze még befolyásolhatják, erről azonban e tanulmány írásakor (1994 április) még nem lehet semmit tudni.

A tartalmi szabályozás elveinek a kidolgozatlansága és a nemzeti alapműveltség meghatározásával kapcsolatos konszenzushiány bizonyára hozzájárult ahhoz, hogy az iskolai oktatás tartalmának a modernizációja terén nagyon kevés történt az elmúlt négy évben, teljes mértékben azonban nem magyarázza azt. A meglevő keretek között is számtalan lehetőség kínálkozott volna modern szemléletű, a napjainkban zajló *társadalmi és gazdasági kihívásokra* reagáló tankönyvek és tananyagok kidolgozására. Ehhez a fejlesztők és a tankönyv- és taneszközközzadók számára jól átlátható *engedélyezési szabályokra*, konkrét *fejlesztési programokra*, az erőforrásokat demokratikus módon és világos szakmai elvek alapján működő, jól meghatározott prioritásokat követő és a kormányzat támogatását is bíró *fejlesztési alapokra* lett volna szükség.

Az elmúlt négy évben az iskolai oktatás tartalmában a hazai igényekhez és a lehetőségekhez képest csupán *széreny fejlődés* történt. A tanulók többsége ma is módszertani szempontból gyenge, korszerűtlen ismereteket tartalmazó tankönyvből tanul. A legtöbb iskolában hiába keressük a modern demokrácia problémáit megjelentető *társadalomismereti* tankönyveket és a környezeti pusztulás veszélyeit és a megelőzési lehetőségeit bemutató *természetismereti* könyveket is. Nem nagyon találunk a *különböző kultúrák közötti együttműködés* elengedhetetlenségét és nehézségeit, az *európai integráció* kihívásait bemutató tananyagokat és oktatási programokat. Nemcsak iskoláinkban nem találkozhatunk a *lemaradók felzárkóztatását* vagy a *gyorsan haladók támogatását* szolgáló új módszertani megoldásokkal, hanem a tanári továbbképzés területén is ritkák az ilyenek. Nem nehéz megállapítani, hogy az iskolai oktatás tartalmának, a tanítás módszereinek, a tanárok módszertani kultúrájának a modernizálása nem kapott prioritást a rendszerváltás első kormányától.

Az iskolaszervezettel kapcsolatos politika

Kétségtelen, hogy az 1990-ben hivatalba lépett új kormány oktatáspolitikája számára az *iskolaszerkezetben* lezajló változások jelentették az egyik legnagyobb kihívást. Az oktatási törvény 1990 elején történt módosítása ugyanis lehetővé tette a gimnáziumok számára alsóbb osztályok indítását, amivel megbomlott az 1945 után kialakult iskolaszervezet. Ezzel azonos nagyságú kihívást jelentett az általános iskolát végzett tanulók döntő hányadát befogadó szakmunkásképzésnek a

nyolcvanas évek elején elindult leépülése, és ennek nyomán a középfokra beiskolázott tanulók arányának a fenyegető csökkenése.

Nyilvánvaló volt tehát, hogy az iskolaszervezetben lezajló változások nyomán szükségessé vált egy olyan *iskolaszerkezeti politika kialakítása*, amely számba veszi a valóságos társadalmi igényeket, az oktatási rendszerben elindult változásokat. A politikai rendszerváltás óta azonban még csak *kísérlet sem történt* egy ilyen politika kialakítására. Az elmúlt négy év történéseit elemzőnek az a benyomása, mintha a politikai döntéshozók nem is érzékelték volna azt, hogy az oktatási rendszerben olyan folyamatok zajlanak, amelyekre kidolgozott kormányzati választ szükséges adni. Ennek legfontosabb oka minden bizonnyal az, hogy azon társadalmi és politikai csoportok egy részének, melyekre a kormányzat támaszkodott, sem a korai szelekcióval járó tradicionális iskolaszervezet újbóli létrejötte, sem az érettségit adó középfokú oktatás beszűkülése nem úgy jelent meg, mint kivédendő fenyegetés, sőt esetleg egyenesen pozitív módon viszonyult ezekhez a társadalom széles rétegei szempontjából kedvezőtlen tendenciákhoz. Olyan társadalmi csoportokról van szó, amelyek, amint arra számos politikai elemző már rámutatott, nem nyitott és demokratikus társadalomban gondolkodtak, hanem olyanban, amely lehetővé teszi az elit és a felső középrétegek feudális jellegű elkülönülését és ezek számára különleges társadalmi előnyök biztosítását.

Négy év nyilvánvalóan kevés volt ahhoz, hogy a magyar társadalom érzékelje az iskolarendszerben zajló változások társadalmi hatását. E változások ma még nem olyan mértékűek, hogy a családok tömegei érzékeljék, hogy gyermekeik érettségit adó iskolatípusokba történő beiskolázásának esélyei a szülők generációjához képest csökkennek. Ma még a szakképző intézmények és a munka világa sem érzékeli azt, hogy egyre kevesebb tehetséges és magas színvonalú alapképzettséggel rendelkező fiatalra számíthatnak, hiszen azok növekvő létszámban átlépnek a négy- és hatosztályos gimnáziumokba, még mielőtt a szakképzést választathatnák. A szülők még csak az első tapasztalatokat szerzik a jobb tanulók által elhagyott általános iskolák romló pedagógiai színvonaláról. Ennél meghatározóbbak azoknak a családoknak a pozitív élményei, akik gyermekeiknek korai gimnáziumba küldésével azok iskolázási esélyeinek a javulását érzékelik.

Az iskolaszervezetet érintő helyi döntések központi jóváhagyására 1990-et követően hosszú ideig az ellátásért felelősséget viselő helyi hatóságok véleményének a figyelmen kívül hagyása, a szerkezeti változás iskolai szintű ügyként való kezelése volt jellemző. Valójában az átmeneti állapotban elbizonytalanodott helyi önkormányzatok nagy része is csak későn ismerte fel azt, hogy egy-egy iskola szerkezetének a megváltozása a helyi rendszer egészében visszafordíthatatlan és nem várt *mellékhatásokkal* járó változásokat indít el. Nem egy esetben előfordultak hozzá egy-egy iskola átalakulásához, hogy közben nem mérlegették ennek a helyi iskolarendszer egészére, az ellátottsági viszonyok alakulására vagy a többi intézmény helyzetére gyakorolt hatását.

Az 1993-ban elfogadott új oktatási törvény lényegében nyitva hagyta az iskolaszervezeti politika legfontosabb kérdéseit, illetve megerősítette azt a gyakorlatot, amely a helyi önkormányzatok felelősségévé teszi az iskolaszervezet ellenőrzését. A közoktatási törvény a helyi önkormányzatok, illetve egyéb iskolafenntartók számára *párhuzamosan többféle iskolaszervezet* kialakítását teszi lehetővé, azaz megengedi a nyolcosztályos általános iskolára épülő megoldás fenntartását éppúgy, mint másfajta vagy vegyes rendszer kialakítását. Az iskolaszervezeti döntések helyi szintre helyezése egy változó szerkezetű iskolarendszerben elvileg elfogadható megoldás lenne. Ennek azonban van nálunk két hiányzó feltétele: az egyik a rendszer egységének a megőrzését célul kitűző országos politika megléte, a

másik a helyi oktatásügyi hatóságok megfelelő mérete és – ezzel összefüggésben – az ellátás tervezésére való képessége. Ezek nélkül az iskolaszervezetért való helyi felelősség csak az oktatási rendszer dezintegrálódásához, az erőforrásokkal való pazarláshoz vezethet.

Az új törvény által bevezetett legjelentősebb változás az általános képzés nyolcra tíz évre való megnyújtása, azaz a szakképzés kezdetének a korábbi tizennegyedik életévéről a tizenhatodikra való kitolása. Valójában ezt a döntést sem előzte meg komolyabb elemzés, azaz az általános képzés megnyújtása sem egy kidolgozott iskolaszervezeti politika egyik elemeként jelent meg. Nem történt meg sem a kiinduló helyzet elemzése, sem a szükséges fejlesztési források számbavétele, sem a változások időbeli kiterjedésének a tervezése, sem azok társadalmi fogadtatásának vagy társadalmi következményeinek a vizsgálata.

Az általános képzés ilyen feltételekkel történő kiterjesztése mellett az a veszély fenyeget, hogy az nem a középfokú oktatásban való részvétel további növekedéséhez, hanem éppen ellenkezőleg, annak beszűkítéséhez vezethet. Megtörténhet ugyanis, hogy a 14 éves koruk után az általános képzésben maradó fiatalok jelentős hányada nem a középfokú, hanem a megnyújtott alapfokú oktatásba kerül, amelyből nem vezet út a befejezett középfokú végzettség irányába.

Egy olyan területet említhetünk, ahol a kormányzat az elmúlt négy évben többé-kevésbé koherens és korszerű stratégiával rendelkezett s ennek megfelelően cselekedett is: ez a *szakképzés* területe. Ebben bizonyára szerepe volt részben annak, hogy ezen a területen sokkal *jobb kommunikáció alakult ki az érintett társadalmi partnerek és a politikacsinálók között*, mint az általános képzés területén, részben annak, hogy e területen jelentősebb nemzetközi erőforrások bevonására és ezzel együtt az ezen erőforrásokat rendelkezésre bocsátó nemzetközi szervezetek (PHARE Program, Világbank Emberi Erőforrások Projekt) szakértelmének a felhasználására is lehetőség adódott. E területen jóval stabilabb maradt a politikaalakítás intézményi háttere is.

Jórészt ezeknek köszönhető, hogy a szakképzésben kialakult válsághelyzet sokkal enyhébb annál, mint amit a képzés háttérét adó állami nagyüzemi szféra leépülése nyomán várni lehetett, s hogy számos ponton dinamikus változások is megfigyelhetők. Ugyanakkor, ha a hazai szakképzés szerkezetét szembesítjük a gazdaság várható igényeivel, itt is feszültségek növekedését jósolhatjuk. Iskolák sokasága készíti fel ugyanis fiatalok tömegét olyan szakterületeken, amelyeken az elhelyezkedési esélyek a jövőben tovább fognak romlani. Nem véletlen, hogy – szemben más gazdasági válságot és gazdasági átrendeződést átélő országokkal – a középfokú szakképzettek körében nálunk különösen magas a munkanélküliek aránya.

A közoktatás finanszírozása

A finanszírozási rendszer, melyet az 1990-ben hivatalba lépett új kormány örökölt, a nyolcvanas évtized utolsó éveiben alakult ki. E rendszer, amely a nyolcvanas évek költségvetési és közigazgatási reformfolyamatának eredményeként fokozatosan fejlődött ki, alkalmas volt a költségfelhasználás ellenőrzésére és hatékonyra tételére, s egyúttal lehetőséget biztosított a helyi önállóság és kezdeményezőkézség megerősítésére. Lényege az volt, hogy a közszolgáltatásokat fenntartó helyi önkormányzatok a feladataikat *több forrás* felhasználásával látják el, melyek kisebb része *helyi bevétel*, nagyobb része pedig *állami támogatás*. Ez utóbbi maga is több csatornán érkezik a helyi önkormányzatokhoz: egyik része a lakosság számától és a település szerepkörétől függő általános támogatás, másik része a tényle-

sen működtetett szolgáltatásoktól függő, de ugyancsak szabadon felhasználható támogatás. Emellett kisebb arányban közvetlen céltámogatások is léteznek. Az önkormányzatoknak adott állami támogatás összege tehát e rendszerben jól tervezhető, nagysága az állami költségvetés számára ellenőrizhető.

A mögöttünk levő választási ciklus közoktatás terén végrehajtott egyik legnagyobb horderejű kormányzati lépése kétségtelenül ennek a finanszírozási rendszernek az átalakítását célzó próbálkozás volt. A kormányzati célkitűzés arra irányult, hogy a központi költségvetés *kizárólag a központilag bevezetett bérskála szerint szigorúan rögzített béreket* és ezek járulékait fedezze. Ennek megfelelően egy vegyes finanszírozási rendszer kiépítése indult el, melyben a központi költségvetés fedezi a közoktatás bérköltségeit, ugyanakkor a tanárok alkalmazásának feltételeit továbbra is az önkormányzatok szabják meg.

Nem könnyű megérteni, milyen cél vezérelhette a döntéshozókat egy ilyen rendszer létrehozásában. Egyes feltételezések szerint a távlati cél olyan, néhány európai országban hagyományosan alkalmazott rendszernek a kialakítása volt, melyben nemcsak a bérköltségeket fedezi az állam, hanem egyben a pedagógusok *közvetlen munkáltatója* is. Talán azt várták ettől a döntéshozók, hogy ily módon a közoktatás költségeit *jobban ellenőrizhetik*, mint a szabad önkormányzati és iskolai bérigazdálkodás esetében. Ez azért meglepő, mert e rendszert azokban az országokban, ahol hagyományosan alkalmazzák, általában nem tartják progresszívnek és költségkímélőnek, s a döntéshozókat sok esetben csupán a változtatás költségei és bizonyos érdekcsoportok ellenállása riasztja el attól, hogy átalakítsák valami hasonlóra, mint ami a nyolcvanas évek végén nálunk kialakult.

Elképzelhető az is, hogy ennek a rendszernek a létrehozása a *tanári szakszervezetekkel kötött alku eredménye*, mely utóbbiak általában a központi bérfinanszírozás hívei. Ez az alku azonban meglehetősen törekeny alapokra épült, hiszen eredményével egyik fél sem lehet elégedett. A központi bérfinanszírozást kiharcoló szakszervezetek rövid időn belül érzékelni fogják, hogy az új rendszer semmilyen komolyabb érzékelhető *előnnnyel nem jár* a számukra: a reálbérek ettől nem lesznek magasabbak, s a nagyobb foglalkoztatási biztonságot is a bérek alacsonyan maradásával lesznek kénytelenek megfizetni. Ugyanakkor a kiadások kontrollálhatatlanná válásával szembesülő központi költségvetés esetleg nemcsak a bérek leszorításának vagy az infláció növelésének durva eszközeihez lesz kénytelen nyúlni, hanem egy kezelhetetlen konfliktushalmaz birtokába is juthat.

Ugyanakkor lépések történtek az önkormányzatok normatív támogatására épülő állami támogatási rendszer felszámolására, amelyek nyilván e rendszer gyenge pontjait motiválják. E finanszírozási rendszer bevezetése ugyanis a közoktatási viszonyok előzetes elemzése nélkül történt meg. A fejkvótás finanszírozás nem volt tekintettel a kistéleplések sajátos körülményeire, a demográfiai csökkenés nyomán keletkező válságok kezelésének a szükségességére vagy a szakképzés költségigényének nagyfokú területi eltéréseire. Sokan e finanszírozási forma számájára írták bizonyos szolgáltatások, így például az óvodai ellátás hátrányos helyzetbe kerülését vagy a körzeti funkciókat ellátó intézmények finanszírozásának a megoldatlanságát. Nyilvánvaló azonban, hogy *mindezek a problémák megfelelő politikai akarattal a finanszírozási rendszerének a megváltoztatása nélkül is kezelhetők lettek volna*. Ehhez természetesen szükség lett volna az államháztartás átfogó reformjának a megvalósítására, aminek az elmaradása nem magyarázható oktatáson belüli okokkal.

A közalkalmazotti bérszabályozás bevezetésével intézmények ezreiben tapasztalhatják meg a szigorúan megszabott központi bérskála negatív mellékhatásait. Nemcsak a reálbérek nem emelkednek olyan mértékben, ahogy azt sokan

várták, hanem eltűnik az *eltérő teljesítmények eltérő javadalmazással* való elismerésének a lehetősége is. A meglehetősen nagy belső intézményi demokráciával és a munkáltatói döntések munkavállalói befolyásolásának a tág lehetőségével jellemezhető magyar iskolarendszerben megvolt a lehetősége annak, hogy a *bérkülönbségek* nagy része tényleges *teljesítménykülönbségeket* tükrözzön. Az új közalkalmazotti bérszabályozás legrosszabb mellékhatása az, hogy tönkretette a teljesítmény szerinti differenciálásnak azt a lehetőségét, amely fokozatosan létrejött az elmúlt évtizedben, s amely a magyar rendszer egyik kiemelkedő pozitív értéke volt.

Az oktatásügy kormányzása, politikaformálás

Végezetül, a fentiek fényében, általános értékelést kell adnunk arról, vajon az 1990-ben hivatalba lépett új kormány és általában az oktatásügyben hatalmi pozícióba került politikai erők milyen mértékben tudtak eleget tenni az oktatásügyben rájuk háruló feladatoknak.

Ami a kormány szintű politikát illeti, alapvetően két dolgot kell értékelnünk: egyfelől azt, vajon felismerte-e ez a kormányzat az oktatásüggyel kapcsolatos *hosszabb távú* stratégiai célokat és megtette-e azokat a lépéseket, melyek e célok megvalósításához szükségesek voltak, másfelől azt, vajon *rövid távon* megfelelő módon gazdálkodott-e a rendelkezésére álló erőforrásokkal, megfelelően kezelte-e az iskolarendszerben zajló változások nyomán fellépő aktuális problémákat.

A hosszabb távú stratégiai célok felismerésének és az ennek megfelelő lépések megtételének a kérdésével kapcsolatban elmondhatjuk: az oktatásügy területén az elmúlt négy év során gyakorlatilag semmilyen, a hosszabb távú kihívások feltárására és az ezekre adható válaszok kidolgozására irányuló stratégiai elemzés vagy tervezés nem zajlott. A külső szemlélő számára szinte abszurd a tény, hogy miközben a társadalom szinte valamennyi szférájában, így az oktatásban is drámai változások zajlanak le, közben szinte semmilyen lépés nem történik annak érdekében, hogy e változásokat, s azok hosszabb távú társadalmi hatásait elemezzük.

Az elmúlt négy év során kormányzati kezdeményezésre – a szakképzés területét leszámítva – nem keletkezett egyetlenegy jelentősebb, a tágabb hazai nyilvánosság számára hozzáférhető elemzés sem az oktatásügy helyzetéről. Nem történt komolyabb kísérlet annak érdekében, hogy a nemzetközi tapasztalatok és a rendelkezésre álló hazai információk birtokában elinduljon az oktatás fejlesztésének stratégiai tervezése. *Nincs egyetlen olyan országos testület sem, amelynek a fentiek a feladatát alkothatnák.* A Művelődési és Közoktatási Minisztériumon belül nincs ilyen feladattal felruházott szervezeti egység, és azon kívül sem működik *hosszú távú tervezéssel és politikai döntés-előkészítéssel* megbízott szakmai testület.

Az elmúlt négy év alatt kormányzati kezdeményezésre nem jöttek létre olyan *szakmai fórumok*, amelyeknek az lett volna a céljuk, hogy a tágabb nyilvánosság bevonásával és átfogó módon *elemezzék az oktatásügy előtt álló kihívásokat és hosszabb távú feladatokat*, illetve javaslatokat fogalmazzanak meg a politikai döntéshozók számára. Mindezeknek alapvető szerepük volt abban, hogy az új közoktatási törvény oly módon született, hogy nem volt mögötte kidolgozott oktatáspolitikai elképzelés.

A hosszabb távú stratégiai tervezésnek alapvető feltétele az, hogy megfelelő *információk* álljanak rendelkezésre a rendszerben zajló folyamatokról. Tény, hogy a megfelelő információs rendszerek hiánya miatt a döntéshozók ijesztően keveset tudnak arról, hogy mi folyik a magyar oktatási rendszerben, mi történik az iskolákban, milyen döntéseket hoznak az iskolafenntartók. Noha a kormányzat

számos próbálkozást tett annak érdekében, hogy informáltságát növelje – a TOK-ok létrehozásának is ez volt az egyik fő indoka –, ezek nem jártak sikerrel. Elsősorban azért nem, mert nem a magyar oktatási rendszer tényleges viszonyainak, a nagyfokú helyi és iskolaszintű önállóságnak megfelelő mechanizmusok kiépítésére történt kísérlet, hanem olyanokra, amelyek megfelelően csakis egy decentralizált rendszerben működhetnek. A hangsúly nem a statisztikai adatgyűjtési rendszernek a változó körülményekhez való hozzáigazításán, mintavételen alapuló adatgyűjtések vagy felmérések szervezésén, a helyi döntéshozók motívumainak és érdekeinek a feltárását lehetővé tevő kutatások folytatásán vagy a meglevő adatok másodlemzését lehetővé tevő szakértői háttér megerősítésén volt, hanem a közvetlen kormányzati ellenőrzés eszközeinek a kiépítésén.

A decentralizált rendszerben lehetséges kormányzati szerep meghatározásának a nehézségeitől nem független az, hogy alig történt valami annak érdekében, hogy elinduljon egy olyan országos *értékelési rendszer* kialakítása, amelynek segítségével nemcsak információt lehet gyűjteni a rendszerben zajló folyamatokról, hanem értékelni is lehet azokat. Miközben csaknem mindenki egyetértett abban, hogy szükség van a *vizsgarendszer* reformjára, s hogy *kellenek* a tanulmányi eredmények értékelésére alkalmas *teljesítménymérések*, ezen a területen is csupán minimális lépések történtek átfogó stratégia kidolgozására, és a szükséges erőforrásoknak csak töredékét sikerült biztosítani. A szűkösen meglevő fejlesztési forrásoknak, így az innovációs alapok anyagi eszközeinek az elosztását nem kísérte ezek felhasználásának megfelelő szakmai elemzése.

Ami a rendelkezésre álló erőforrásokkal való gazdálkodás és a válságkezelés rövid távú feladatait illeti, az elmúlt négy év mérlege itt sem sokkal pozitívabb. A közoktatásügyi kormányzat a közoktatás területén felhasznált erőforrások döntő részének a felhasználását csak indirekt módon tudja befolyásolni, hiszen ez a helyi önkormányzatok hatáskörében történik. Hiába keresnénk azonban olyan próbálkozásokat, amelyek a *költségvetési eszközökkel*, a *munkaerővel* vagy a *szakmai kapacitásokkal* való helyi gazdálkodás elemzésére vagy ezek befolyásolására irányultak volna, ilyenekkel *alig* találkozhatunk.

A közoktatás központi feladatainak az ellátására szolgáló és *közvetlen kormányzati kontroll* alatt felhasznált erőforrások felhasználásában *hasonlókat tapasztalhatunk*. A közoktatás-fejlesztési és kutatási pénzek felhasználása, az e feladatokat szolgáló szervezetek alakítása koncepciótlanul és általában a szűkebb szakmai és tágabb társadalmi nyilvánosság kizárásával, rendkívül rossz hatékonysággal folyt.

Általában nem vagy túl *későn* került sor a közoktatás legfontosabb *válságterületeinek* az azonosítására, a szükséges lépések nem vagy késve történtek meg. Említük csupán az általános iskolát végzettek továbbtanulási lehetőségeinek a beszűkülésével vagy a körzeti funkciókat ellátó iskolák finanszírozásával kapcsolatos problémákat. Más esetekben, ilyen például a volt egyházi ingatlanok visszaadása, maga a kormányzati politika eredményezett válsághelyzeteket. Jóval gőrdülékenyebb lehetett volna a tankönyvkiadás piaci alapokra helyezése, ha ez a megfelelő hitelalapok megerősítése és a magánkiadás és -terjesztés kiszámítható szabályozása mellett történt volna.

Azt, hogy az *ellenzék mit csinált* az oktatás területén az elmúlt négy évben, részben az önkormányzatok működésén kell lemérnünk, hiszen elsősorban a helyi hatalom volt az, ahol az ellenzéki pártok valóban cselekvőképesseé válhattak, részben pedig az országos politikában, a parlamentben végzettek alapján.

Ami a *helyi oktatási politikát* illeti, nagyon nagy eltéréseket találhatunk. Sok az olyan település, ahol olyan, a helyi problémák és lehetőségek számbavételére

képes, hosszabb távú stratégiában gondolkodó politika alakult ki, amely a jövőt illetően is modellértékűnek tekinthető. Ugyanakkor jóval nagyobb azoknak a településeknek a száma, ahol a *helyi hatalomra* ugyanaz a fajta *konceptiótlanság*, az oktatás problémáival kapcsolatos ugyanaz a fajta *érdektelenség* volt jellemző, mint az országos szintű politikára.

Ami a politikai ellenzéknek a közoktatás-politika alakításában játszott szerepét illeti, nem sokkal kedvezőbb kép tárul elénk. Az ellenzéki pártok a kormányzati periódus során *maguk sem rendelkeztek olyan kidolgozott elképzelésekkel*, amelyek alapján elvszerűen és kiszámítható módon tudtak volna részt venni az országos szintű kérdések megvitatásában. A kormányzati elképzelések ellenzéki kritikája gyakran *nem volt elvszerű*, vagyis az ellenzék nemegyszer válogatás nélkül utasította el a kormányzati elképzeléseket. Az ellenzéki pártok általában a legtöbb vitában nem rendelkeztek jól védhető tárgyalási alappal, nemegyszer olyan javaslatokat fogalmaztak meg, melyeket kormányzati pozícióban esetleg maguk sem vállaltak volna, és nekik sem sikerült az igazán lényeges kérdésekre koncentrálniuk. *Az ellenzék és a kormányzat viszonyát az oktatáspolitikai területén a kommunikációnak ugyanaz a korlátozottsága és konfliktusossága jellemezte*, mint egyéb területeken, ami rendkívüli módon csökkentette a kölcsönösen elfogadható megoldások megtalálásának a valószínűségét.

*

Összegezve megállapíthatjuk: az elmúlt négy év során az oktatásügy területén nem sikerült hatékony, a hosszú távú és rövid távú problémák azonosítására és kezelésére képes kormányzati gyakorlatot kialakítani. A politikai döntéshozatal nagyon alacsony színvonalú szakmai előkészítés mellett, a lehetséges alternatívák komoly mérlegelése nélkül, a döntések által érintett társadalmi és intézményi tényezőkkel való egyeztetés elhanyagolása mellett zajlott. Az 1990-es választások óta eltelt időszakot az oktatás területén a kormányzati tevékenység alacsony szintű hatékonysága, a rendelkezésre álló szűkös emberi és anyagi erőforrásokkal való nem megfelelő gazdálkodás, a kínáló lehetőségek kihasználatlanul hagyása, a különböző kormányzati szférák közötti koordináció elhanyagolása, a közigazgatási szakapparátusok szakszerűségének a csökkenése, egyszerűen a kormányzati tevékenység gyenge színvonala jellemezte.

E hiányosságok egy része természetesen visszavezethető az *átalakulás* elkerülhetetlen *nehézségeire*. Egyfelől a hatalmi pozícióba került új politikai tényezők szükségképpen nem rendelkezhetek azzal a felkészültséggel, ami valamennyi probléma megfelelő szintű átlátásához és a feladatok elfogadható színvonalú ellátásához kellett volna, azaz egy tanulási folyamatnak mindenképpen le kellett folynia. Másfelől a politikai rendszerváltással elkerülhetetlenül együtt járt a viszonyítási pontok elbizonytalanodása, *nem rögzültek még azok az alapvető elvek*, melyekre egy *demokráciában a közhatalom legitimitása épül*. A demokrácia kibontakozásával természetes módon együtt járt az, hogy a politika alakításába bekapcsolódtak olyan új társadalmi tényezők, amelyek teljesen új szempontokat hoztak be, s amelyek felrúgtak egy sor, korábban konszenzusosnak hitt kiindulópontot. Ez nyilvánvalóan egyetlen közszolgálati szférában, így a közoktatás területén sem kedvez kormányzati stratégiák megfogalmazásának. Ugyanakkor bizonyos vagyok abban, hogy a magyarországi társadalmi feltételek az elmúlt négy évben sokkal több lehetőséget nyújtottak egy ilyen stratégia kialakítására, mint amennyit ebből ténylegesen kihasználtak.

A törvény szelleméről

Charles-Louis de Montesquieu báró 1748-ban jelentette meg korszakos művét az *Esprit des lois*-t, amit magyarul a *törvények lelkeként*, mostanában inkább az *törvények szellemeként* ismerünk.¹ Montesquieu metaforája két és fél évszázad múltán is alkalmasnak látszik arra, hogy egyetlen – az 1993. évi LXXIX. közoktatási – törvény² értelmezéséhez mértékül szolgáljon.

A közoktatási törvény szelleme (lelke) valamiképpen ott rejtőzik a paragrafusok mögött, vagy – ha így szebb – a törvénybe foglalt elvek és szabályok fölött lebeg, mintegy kifejezve a törvény legáltalánosabb és legbensőbb lényegét. Ezt kellene megtalálni.

A metafora hasznán kívül egy olyan analógia lehetősége kapcsolja ide Montesquieu-t, amely már a közoktatási törvény lényegére mutat. Montesquieu fő gondolati törekvése, köztudottan, saját kora állami abszolutizmusának lebontása volt.³ A mai magyar átalakulásnak, benne a törvénykezésnek, a törvénykezésen belül a közoktatás kodifikálásának hasonló mozgásiránya van, csakhogy egy másik korszakban létrejött, sajátosan etatista és sajátosan lazuló (liberalizálódó?) abszolutizmus ügyében. Az 1993. évi közoktatási törvény mindenekelőtt az állam és a közoktatás viszonyát volt hivatva meghatározni, mégpedig – aktuális történelmi szerepénél fogva – a közoktatás államiságának mértékét.

Az állam marad!

Az új törvény első kulcsmondata az állam és a közoktatás viszonyának ügyében ezt rögzíti: „A közoktatás rendszerének működtetése az állam feladata.”⁴

Egyértelmű, hogy az állami kötelezettség e sarkalatos elve ellentmond azoknak a nézeteknek, amelyek a közoktatást és működését a mostanában oly sokat emlegetett *civil társadalomra* kívánják bízni. A törvény körüli vitákban jelen voltak s egyébként is jelen vannak óhajok arról, hogy az állam mondjon le a közoktatásról, ne szóljon bele semmibe, s amennyiben jogállam, legfeljebb a lemondás gesztusát iktassa törvénybe. A szuverén és autonóm civil közösségek majd törvénykeznek a maguk számára, ha ezt szükségesnek tartják. Hiszen a közoktatás, mert köz-oktatás, a legjobb helyen a *köz*, a *közösségek* kezében van. A

¹ Montesquieu: A törvények lelkéről. Pozsony, 1833. A törvények szelleméről. Bp., 1962.

² Az Országgyűlés 1993. július 12-én fogadta el. = Magyar Közlöny, 107. sz. 1993. augusztus 3.

³ Montesquieu három kormányzati rendszert ír le: a monarchiát, a köztársaságot és a despotizmust. A legeredmenyesebbnek a köztársaságot tartja, de realitásként, az abszolút monarchia fejlődést gátló vonásainak kiküszöbölésével, az alkotmányos monarchiát tekintette követendő modellnek: a törvényhozói, a végrehajtói és a bírói hatalom különválasztásával lebontva a feudális állami abszolutizmus hatalmát.

⁴ 2. § 3. Az én kiemelésem – Cs. Gy.

teljes szabályozási rendszer legyen az önszabályozás rendszere: a közoktatási intézmények tulajdonjogát illetően ugyanúgy, mint irányításukat és eszmei kötelemeiket tekintve. Észre kell vennünk, hogy az óhajok mögött – így vagy úgy – a határtalan liberalizmus, netán a népokormányzati-önigazgató társadalom baloldali hite munkálkodik. És némi rokonságot mutatnak ezek az óhajok *Ivan Illich* eszméivel, aki iskolátlantani akarta a társadalmat, hogy helyet adjon a társadalom közoktatási önszerveződésének.⁵

Az állam tehát marad. A törvény azonban, első gesztusként *megszüntette a közoktatási intézmények alapítási és fenntartási jogának állami monopóliumát*. Pontosabban azt a tulajdonosi szerkezetet, amelyben az állam, a helyi államigazgatási hatóságokon keresztül, kizárólagosan birtokolta a közoktatási intézményeket, beépítve alapításukat és fenntartásukat a központi kormányzat és a helyi kormányzatok finanszírozási és igazgatási szubordinációjába. (Es elviselve néhány *nem* állami tulajdonú – egyházi – közoktatási intézményt.) Jogilag kitágult tehát az intézményalapítók és intézményfenntartók köre, megteremtve az e tekintetben – lényegében – *szinguláris közoktatás* után a *plurális közoktatás* lehetőségét.⁶ Mégpedig úgy, hogy az alapítói fenntartói kompetencia kettévállik: egyrészt *állami-önkormányzati*, másrészt az ezen kívül eső (magán, egyházi, alapítványi, egyesületi stb.) kompetenciákra. Az állami feladatvállalás gerincét az állami-önkormányzati alapítói és fenntartói kompetencia alkotja, de az állami feladatvállalás kiterjed az ide nem tartozó intézmények működtetésére is. A törvény ugyanis ezeket az intézményeket beilleszti a magyar közoktatás rendjébe, egységes jogi szabályozás alá vonja őket, meghatározza az alapítás feltételeit és eljárásait, az intézmények szabadságjogait, sőt lehetőséget nyújt bizonyos mértékű állami finanszírozásukra is.⁷

A genusz és a szpécieszek

A törvény rendszeresen elkülöníti egymástól az *államot* és a *helyi önkormányzatot* mint intézményalapítót, intézményfenntartót, s terminológiailag ezt teszi a „nevelés és oktatás terén vállalt feladatok” leírásakor is.⁸ Ilyenkor úgy tűnik, hogy az állam és a helyi önkormányzat – a közoktatás ügyeiben – *nem* részei egymásnak. Ugyanakkor az állam és a helyi önkormányzat feladatai esetenként egyáltalán nem különülnek el egymástól, hanem teljesen azonosak. Olyan felosztási alapot is használ a törvény, amely az államot implicite a helyi önkormányzattal azonosítja.⁹ Ilyenkor úgy tűnik, hogy az *állam* és a *helyi önkormányzat* nemcsak kiegészítik egymást, de ugyanannak az *entitásnak egy-egy oldalát*, egymástól elválaszthatatlan részét alkotják.

Formállogikailag két fajfoglalommal (szpéciesszel) van dolgunk (az állammal és a helyi önkormányzattal), melyeknek megkülönböztető jegyein túl, lényeges közös jegyei vannak, de formállogikai genuszukat (nemfogalmukat) mégsem lehet a törvényben megtalálni. Kideríthető azonban, hogy az *állam* aligha lehet más, mint az *állam és a helyi önkormányzat* együttese, egysége. Nehezen érthető, hogy milyen államelméleti, netán politikai megfontolás teremtette meg az állam és a

⁵ *Ivan Illich: Deschooling Society – A társadalom iskolátlantítása, esetleg így: Iskola nélküli társadalom. Legfontosabb részletei a Valóság 1975. 11. számában jelentek meg magyarul.*

⁶ 3. § 2., 3.

⁷ 79. §, 80. §, 81. §, valamint 4. §, 6., 118. § 4.

⁸ 3. § 2., 121. § 1., 4. § 1–4. és 6., 85. § 2. stb.

⁹ 4. § 1–4., 85. § 3., 4. § 5. A törvény szövege a *nem* állami fenntartású intézményeket „nem a helyi önkormányzat által fenntartott” intézményekként aposztrofálja: 79. § és 80. §.

helyi önkormányzat határozott, bár zavarbaejtően következtelen fogalmi-terminológiai *distanciáját*. Hacsak az illúziókeltés öntudatos vagy öntudatlan szándéka nem, amely azt sugallhatja, hogy a helyi önkormányzat kebelébe helyezett közoktatás már *nem* állami, hanem valamiképpen az államról leváló, az úgynevezett *civil társadalom* birtokába adott közoktatás. A tiszta beszéd, az állami-önkormányzati kompetencia struktúrájának világossá tétele az lehet, ha a törvényben tetten érhető valódi helyzetre figyelve, az *állam* és a *helyi önkormányzat* kettősségét és egymáshoz való viszonyát – legalább a közoktatás ügyeiben – a *központi hatalom-kormányzat*, valamint a *helyi önkormányzati hatalom-kormányzat* kettősségeként és egymáshoz való viszonyaként értelmezzük. Két olyan formállogikai szpeciezként, melyeknek genusza az *állam*.

Így derülhet ki, hogy az alapítói és a fenntartói (működtetői) jog hatalma alatt az *állam úgy függetleníti magától a közoktatást, hogy önmagán belül tartja*, ami azért nem képtelenség, mert – bár a központi kormányzat is megőrzi az intézményalapítás és a közvetlen intézményfenntartás jogát – a törvény ugyanakkor jórészt *leválasztja az állami intézményeket a központi hatalomról-kormányzatról, és a helyi önkormányzati hatalom-kormányzat hatáskörébe utalja őket*. Ezáltal a *közoktatás kétségtelenül az állam birtokán belül marad, de közelebb kerül a civil társadalomhoz*. A helyi önkormányzatok és a civil társadalom ugyan nem azonosíthatók, de egymás között némi átjárást, némi közvetlenséget teremthetnek, s ezért az önkormányzatok – az ide illő remények szerint – „civilebben” rendelkezhetnek a közoktatással, mint a „civiliségtől” valóban távol eső központi kormányzat. Emeljük ki, hogy ha a helyi különbségek – a helyzetek, az érdekek, az értékek és a szándékok különbségei – a közoktatás egymástól különböző helyi megformálását igénylik, akkor erre az önkormányzati rendelkezési jog módot ad. Igaz, az önkormányzatnak azt kell alakítania, ami eleve adott, s annyira alakíthatja azt, amennyire erre a közoktatás állami egyöntetősége lehetőséget ad. De vitathatatlan, hogy *e határokon belül* az önkormányzati kompetencia a közoktatás *pluralitását* szolgálja.

Ami a törvényi szabályozás részleteit illeti: ezek hol növelik, hol csökkentik a központi és a helyi kompetenciák különbségeit, valamint az önkormányzati autonómiákat. De ha az alapkoncepcióra befolyással vannak is, az alapeszmén nem változtatnak. Valószínű egyébként, hogy a mindig vitatott kérdések egyike marad a központi hatalomtól-kormányzattól való önkormányzati függetlenség mértékének problémája. S ennek mindenkor megoldási kísérlete befolyásolja majd a közoktatásra érvényes állami szerepvállalás mikéntjét.

A pluralitás felsőbb régiója

Az alapítói és fenntartói pluralitás kiterjed a közoktatás „felsőbb régiójára”. A múltba vész az intézményes nevelés korábbi, államilag megkövetelt, elkötelezett világnézeti szingularitása. Így nemcsak az utóbbi évtizedek monolit ideológiai kötelezettségeitől szabadul meg a közoktatás, hanem 1945 előtt a mindenkorai államhatalom által szavatolt, sőt előírt világnézeti egyetemességtől is.¹⁰

¹⁰ A felekezetekre tagolódó, de azért egyetemes vallásos világnézetre gondolok, amely eléggé egységes társadalomképet is magába foglalt.

A törvény egyrészt kimondja az állami-önkormányzati intézmények vallási-világnézeti *függetlenségét*, megköveteli tárgyilagos vallási-világnézeti *pluralitásukat*, elfogadó *toleranciát* ír elő a számukra.¹¹

A törvény másrészt vallási-világnézeti szabadságot ad a *nem* állami-önkormányzati intézményeknek, függetlenítvé őket az állami-önkormányzati intézményekre kirótt világnézeti függetlenség kötelmeitől, tiszteletben tartván elkötelezett függőségüket valamely vallástól, világnézettől.¹²

Intézményi önállóság: felismerések

Fellazulni látszik tehát a közoktatás egyértelmű állami alárendeltsége, és – már korábban megtörtetett, de mégis mindvégig megkövetelt – monolitikus állami egysége. Ennek legérzékenyebb feltétele azonban – különös tekintettel a *nem* állami-önkormányzati intézmények szuverenitására és autonómiájára – az állam által a közoktatás lebonyolítóinak: a nevelő-képző intézményeknek adott szakmai (pedagógiai) hatáskör, azaz az intézményi önállóság és az ebből fakadó különbségek mértéke.

A hazai közoktatás kritikája – amelynek kezdetei valahová a hatvanas évek végére nyúlnak vissza, s kiteljesedése, sőt radikalizálódása jól nyomon követhető – e mérték növelésének igényét elég korán következtetései központjába állította. A kritika számára ugyanis egyre nyilvánvalóbbakká váltak a központosítottan etatista közoktatás és monolit pedagógiájának funkciózavarai, adaptációs tehetetlensége, intézményeinek korlátozott kreativitása, s a mindebből levezethető nevelési-képzési anomáliák. Helyet keresett magának az a felismerés, hogy a teljes közoktatás működési hatékonyságának, minőségi megújulásának nélkülözhetetlen feltétele a tanulók közötti (mostanában több mint kétfélmillió tanuló közötti) természetes eltérésekre adandó differenciált pedagógiai válaszok kidolgozása. Ez azonban csupán az intézményi önállóság (mostanában több mint tizenegyezer intézmény önállósága) növelésével válhat lehetségessé. Az erőteljes központi szabályozás elérhetetlenné tette az erre irányuló fordulat megindulását.

Hozzá kell tennünk egy másik felismerést is. Annak a betonként megszilárdult meggyőződésnek a szétporladását, mintha a társadalmi egyenlőség – vagy legalább a társadalmi esélyegyenlőség – eszméjét a közoktatás monolitikusan egységes vagy legalább egyöntetűsége törekvő pedagógiával szolgálná. Ide értve a tananyagot, a követelményeket, a tevékenységformákat, az eljárásokat, a szervezési alakulatokat. Márpedig az egyenlőségi eszme – így vagy úgy – minden demokratikus közoktatás elidegeníthetetlen sajátja. Bár azonnali felmerül a kérdés, hogy *mennyi többféleséget és mennyi egységességet, mennyi különbözőséget és mennyi azonosságot, mennyi kötelezőt és mennyi szabadon választhatót, vagyis mennyi divergenciát és mennyi konvergenciát kíván és bír el a közoktatás ahhoz, hogy megőrizze önazonosságát, őrizze, sőt növelje hatékonyságát.*

¹¹ 4. § 1–4. A törvény tiltja az állami-önkormányzati intézmények elkötelezettségét „egyetlen vallás vagy világnézet mellett”, s ugyanakkor előírja számukra a vallási, világnézeti információk többoldalú, tárgyilagos közvetítését, továbbá kimondja az egyházak által prezentálandó fakultatív hitoktatás feltételeinek biztosítási kötelezettségét.

¹² 81. § 1.

Inspirációk, utak és a tartalmi szabályozás

Az e kérdésekre történő válaszkeresés jegyében született meg az 1985-ös törvény, amely (az 1993-as törvényt megelőzően) a nevelési, képzési intézmények tartalmi szabályozásában érvényesülő állami beavatkozás mértékét és mikéntjét állította középpontba. Természetesen egészen más jellegű állam, és az egytulajdonú közoktatás keretei között. Az új törvény által szentesített szabályozás azokból az elméleti törekvésekből nőtt ki, melyeket nálunk – legelőbb a hetvenes évek legelején – a nevelési célok és követelmények *taxonomikus* rendjével az amerikai *Bloom* inspirált.¹³ Utóbb pedig az úgynevezett *national curriculum* (nemzeti alaptanterv) szabályozási és műfaji megoldási kísérletei inspiráltak: a pedagógiai gondolkodásban, illetve már a gyakorlatban is Angliában és néhány kontinentális országban.¹⁴

Jóllehet pedagógiai inspirációkról van szó, az indítékok azonban nem nélkülözik az aktuális társadalmi, gazdasági sőt politikai természetű problémákat. Hiszen a közoktatás legöncölőbb pedagógiai megközelítése sem vonatkoztatható el tőlük. A hazai szakirodalom már régen nem feledkezik meg nyomon követésükről.¹⁵

Elég jól érzékelhető, hogy a civilizált világ közoktatási rendszerei, működésük felfedezett bajainak megszüntetésére (vagy enyhítésére?), minőségi hatékonyságuk javítására, két – egymással ellentétes – trendet igyekeznek érvényesíteni. A többé vagy kevésbé központi szabályozásra berendezkedett közoktatási rendszerek trendje a decentralizálás, az autonómiák felé mutat; ezzel szemben a decentralizált, az autonómiákból felépülő közoktatási szisztémák a központi szabályozás valamilyen mértékének és módjának kifejlesztése vagy megerősítése felé. Az igyekezetek mögött kétféle történelmi irány sejthető. Az egyiket *porosz útnak*, a másikat *angolszász útnak* is szoktuk nevezni eléggé frappánsan, de kissé pontatlanul, jó szimbólumokként, de túl általánosítva. Meglepő lehet, hogy mindkét trend reménykedik a taxonomikus rend és a national curriculum inspirációiban, s szabályozási eszközként más-más (egymással ellentétes!) folyamatok elindításához próbálja őket felhasználni. Nyilvánvalóan egyikük a különbözőség és a többféleség, másikuk az egységesség, sőt az azonosság növelésére, a szükségesnek látott divergens vagy konvergens tendenciák megteremtése vagy erősítése érdekében. Az egyik parton az *oldás*, a másikon a *kötés* helyes mértékének hídját keresve.

Nálunk múltunk következményeként az elsőként említett trend jelentkezik. Hiszen az úgynevezett szervesen polgári fejlődés talaján, perifériaországként,¹⁶ közoktatásunk és pedagógiai kultúránk az első Ratio Educationistól, 1777-től

¹³ B. S. Bloom könyve, a *Taxonomy of Educational Objectives*, 1956-ban jelent meg. Gondolati rendszerének széles körű hazai ismertetését és alkalmazási lehetőségeinek első áttekintését 1971-ben és 1972-ben Ballér Endre, Báthory Zoltán, Kádárné Fülöp Judit, Kozma Tamás és Szebenyi Péter végezték el.

¹⁴ Vö. Ballér Endre: Az oktatás tartalma, a tartalmi szabályozás és az értékelés az Európai Közöségi országaiban. In: Az oktatás jövője és az európai kihívás, *Educatio*, Bp., 1993. Valamint Horváth Nándor: Tanterv és curriculum. In: Magyar Pedagógia, 1992. 3. sz. Angliában 1988-ban jelenik meg az az oktatási törvény, amely a national curriculum egyfajta megjelenését is magába foglalja. A nemzeti közoktatások, több-kevesebb intenzitással, ebbe az irányba mozdulnak Németországban, Franciaországban, Svédországban, Spanyolországban, Portugáliában, a Benelux államokban. Itt jegyzem meg, hogy a nemzeti alaptanterv színezelméjéül a national curriculum angol kifejezést használom, és nem a core curriculum kifejezést. A terminológiai és értelmezései zavarokat valamint a műfaji problémákat ezzel a leegyszerűsítéssel kifejeztem átláthatóan. A national curriculum egyszerűen nemzeti tantervet jelent, a „core” értelmezési távolságot nélkül.

¹⁵ Legutóbb Az oktatás jövője és az európai kihívás c. tanulmánykötetben. Szerk. Halász Gábor. Forrásként használtam innen Halász Gábor tanulmányát: Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában, és Ballér Endre már idézett tanulmányát. Úm. 14. sz. jegyzet.

¹⁶ Utalás az európai gazdaság és társadalom történetéről kidolgozott kettős modellre, a „centrum” és a „periféria” szerves, illetve szervesen polgári fejlődéséről. A háttérben Bibó István és Hajnal István álláspontjával, Berend T. Iván, Ránki György és Szűcs Jenő munkássága alapján.

számíthatóan igencsak a porosz úton haladt, aminek felváltásához az 1945 után fellobbant, majd rendre elvetélt kezdeményezések nem voltak elegendők.

A tartalmi szabályozás makrostruktúrája és az alapképlet

A trend érvényesítését a törvény a *Nemzeti alaptantervvel*, benne a *tantervi alapelvekkel* és a *tantervi követelményekkel*, majd a belőlük következő – az egyes iskolatípusok számára készített – *kerettantervekkel* egyfelől, és átfogó, egységes *vizsgarendszerrel* másfelől, valamint az előbbiekhöz illeszkedő, de autonóm *helyi tantervekkel* kívánja megoldani. A Nemzeti alaptanterv határozza meg a nevelés és oktatás közös, kötelező tartalmi követelményeit (kivéve a szakképzés szakmai követelményeit). A Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek a központi kormányzat által kiadott dokumentumok. A vizsgarendszert maga a törvény szabályozza. A fenti szabályozó dokumentumok általános érvényűek, a közoktatási intézmények valamennyi tulajdonosára egyaránt hatályosak. A helyi tantervek viszont az intézmények hatáskörébe és nem fenntartóik hatáskörébe tartoznak, de ez utóbbiak a helyi dokumentumokat illetően némi beleszólási jogosultsággal mégis rendelkeznek. A törvényi szándékok szerint az „iskolákban folyó nevelő és oktató munka” konkrét alapját a helyi tantervek képezhetik, minthogy közvetlenül, helyben dolgozhatják ki azokat a mindenkori igények, az adott feltételek és a helyben elfogadott pedagógiai elvek szerint.¹⁷

Ilyen az állam által vezérelt tartalmi szabályozás makrostruktúrája. Feladata az lesz, hogy növelje az intézmények pedagógiai mozgásterét, s ugyanakkor egybefogja az autonómiákat, oldjon és kössön, garantálja a különbségeket, s ugyanakkor a különbségek egységét is.

Maga az *alapképlet*, amelynek egyik elképzelt és kibontott módosulásként ez a makrostruktúra a világra jött, oly nemesen egyszerű, hogy már-már zseniális. Így szól: a *központilag előírt, egységes követelményekhez különböző, szabad utak vezetnek*.

Vagyis meg kell határozni a nemzeti közoktatás számára kötelező erővel bíró, közös elvárásokat. Ezeket egyetemesen standardizált követelményszintekké kell formálni, hogy alapvető és hiteles mértékként, szabványosított színvonalként és általánosan elfogadott előírásként szolgáljanak. Emellett jogot kell adni a standardnak ellent nem mondó, azt szervesen kiegészítő, különféle helyi követelmények támasztásához. A közös követelmények oly mértékben legyenek általánosak és konkrétak, megengedők és kategorikusan parancsolók, hogy teljesítésük: a hiteles mérték elérése, szabadon választott, különböző pedagógiai utakon történhessék, különös tekintettel a közoktatás által közvetített műveltség kardinális részletére, a tananyagra. Az alapképlet leegyszerűsített formája ezért ilyen: az *egységes követelményekhez különböző, központilag nem szabályozott tantervek vezetnek*.

A viszonyítást aztán elvégzik a *vizsgák*, melyek kellően formalizált, egységes rendszerbe rendeződnek. Ők lesznek minden standardizált mérték „államérvényes” *hitelesítői*, a szabványszínvonal őrzői, a teljesítmények bírúi. S egyben a különböző utak, a változatos tantervek *ratifikálói*.

Úgy tűnik, hogy ily módon minden valóban egyszerűvé, kezelhetővé és szabályozhatóvá válik. Reménykedni lehet abban, hogy ezen az alapon kibontható a többféleség és az egység, a különbözőség és az azonosság, a kötelező és a szabadon választható harmóniája, a divergens és a konvergens tendenciák formát kapnak és pragmatikus egyensúlyba kerülnek. Mindezen túl várható, hogy a standardizált

¹⁷ 8. §, 9. §, 25. §, 39. §, 45. §.

követelmények „felhúzzák” magukhoz a közoktatást, csökkentvén (megszüntetvén?) a teljesítmények distanciáit, az eredmények szóródását. Vagyis garanciát adnak a hatékonyság növelésére.

A kübertériké szelleme

Nehéz nem észrevenni, hogy az alapképletet korunk egyik nagy leleménye, a rendszerszemlélet formázta. A háttérben a kibernetikai mentalitás, sőt a világlátás és a világrendezés kibernetikai attitűdje munkálkodik. Van tehát itt valami, ami átfogóbb a legátfogóbb pedagógiai szemléletnél: törvényünk felett a *kübertériké*¹⁸ szelleme lebeg. Az alapképletben az úgynevezett nagyrendszerként felfogott nemzeti közoktatás kibernetikai értelemben kimeneti (output) szabályozást kap.

Illetve mégsem egészen.

Kiderül ugyanis, hogy az egyetemes mértékként, szabványosított színvonalként használandó standardizált követelmények autonóm megfogalmazása csak korlátok között lehetséges. A követelmények elvonatkoztathatók ugyan a hozzájuk vezető tananyagtól, netán a tananyagnál tágabb műveltség tartalmaktól, akár abban a relációban is, amelyben ugyanazon fejlettségi, illetve tudásszintekhez, bizonyos határok között, különböző tananyag (művelség tartalmak) vezetnek, amelyeknek a különbségei és azonosságai elég nehezen kodifikálhatók. Egyelőre homályos feladat az egyébként egybetartozó, úgynevezett *materális és formális* képzésnek a követelményrendszerben is dokumentált elkülönítése a mindennapi gyakorlat számára. Így aztán a követelmények definícióit minduntalan átszövik a tananyag (netán a tágabb művelség tartalmak) definíciói. A taxonómikus rend megfogalmazása, a legelvonatottabb és legáltalánosabb szinteken is, szükségszerűen együtt jár a tananyag (netán a tágabb művelség tartalmak) legelvonatottabb és legáltalánosabb rendjének megfogalmazásával. És létrejön a *national curriculum* műfaji konstrukciója. Az angol National Curriculum például ismereteket, készségeket és értelmi szinteket, sőt eljárásokat is meghatároz. Az első hazai *national curriculum*, a *Báthory Zoltán* vezette munkaközösség NAT-ja ismereteket, képességeket és készségeket foglal egybe, a „műveltségi területek és tömbök”, valamint a hozzájuk rendelt tartalmak, tevékenységek és képességek meghatározásával.¹⁹

Mindez előhívja a hagyományos tantervi szabályozás emlékeit, mégpedig – a *national curriculum* funkcióira tekintve – a központi, állami szabályozását, azt a fajta szabályozást, amelyet kibernetikai nézőpontból, *bemeneti (input)* szabályozásként szoktak emlegetni.

Elképzelhető persze az olyan értelmezés, amely szerint a *national curriculum*, a maga elvont és általános tananyagával együtt, úgy ahogy van, feladatai szerint *követelményeket* alkot, s ekként a nagyrendszer kimeneti oldalán helyezkedik el. Innen visszahat a nagyrendszer bemeneti oldalára. Vagy talán nem is oda, hanem az *alrendszerre*, amelyek nyilván az iskolai fokozatokban és az iskolatípusokban testesülnek meg. Elképzelhető továbbá, hogy a nagyrendszer valódi inputjainak az egységes *national curriculum*hoz viszonyuló, különböző alrendszeri – helyi – tanterveket tekintjük, amelyek részben kikerülnek a központi tartalmi szabályozás közvetlen hatóköréből. De ezeket a tanterveket sem tudjuk elképzelni más-ként, mint ahol a tananyag definícióit minduntalan átszövik a követelmények

¹⁸ Kübertériké = eredetileg a hajók irányításának művészete az ókori görögöknél. Több áttételen keresztül, innen válik modern diszciplináris megnevezéssé, sőt eszmeiséggé, szemléletté.

¹⁹ Nemzeti alaptanterv. A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium kiadása, Bp., 1992.

definíciói. Az alrendszeri tantervek követelményei tehát saját alrendszeri output-jaikon szabályozzák az alrendszereket.

Aminek ezek után következnie kellene, az a nagyszemélyes és az alrendszeri input- és outputfunkciók egymáshoz való viszonyának, valamint a tartalmaik karakterében lehetséges azonosságok és különbségek mibenlétének szabatos meghatározása. Erről azonban jószerével csupán hipotéziseink vannak.²⁰

Gondolkodhatunk azonban úgy, hogy az *igazi* output egészen más. Nem az ilyen vagy olyan tanterv, hanem az átfogó és egységes *vizsgarendszer*. Mégpedig a közoktatási nagyszemélyes és alrendszeri számára egyaránt. A követelmények végül is itt lesznek igazán megfogalmazhatók és tetten érhetők. Érdemes megfontolni azonban, hogy a vizsgák aktusait is együtt szövik át a követelmények és a tananyag meghatározásai. S a gyakorlatban összefonódásuk legkonkrétabb alrendszeri vonulataival kell számolnunk, nem a national curriculum egyetemes absztrakcióival. Kérdés, hogy a vizsgák alrendszeri konkrétsága miként viszonyulhat a national curriculum elvontabb és általánosabb tartalmaihoz. A válaszhoz kidolgozott relációkra lenne szükség, és kézzelfogható technológiákra. Egyelőre azonban mindebből hiányt szenvedünk.

Elképzelhető persze, hogy a közoktatásban mindez így biztonságosan fog működni. Csupán a kibernetikai sémához való viszonya bizonytalan.

Azt hiszem, hogy a kibernetikai szemlélet, szembesülve a közoktatás élő organizmusával, „magánvaló” természetével, valamiképpen mégis megbicsaklik. Ami teljesen helyénvaló, ha felidézzük a hajdan volt prekibernetikus világban élő eleink bölcsességét arról, hogy a rendszerben való gondolkodás – bár elkerülhetetlen – akadálya lehet a gondolkodás fejlődésének, mivel a rendszer olyan építkezési terv, amely elvárja, hogy a jelenségek hozzá alkalmazkodjanak. Holott minden rendszer feltevéseken alapul, amelyek folyamatos ellenőrzésre szorulnak, még ha a rendszer szabályozásának rendszerbe foglalt mikéntjét koncipiálják is.

Az alrendszerek alrendszerei, valamint a személyiség S-R burka

Az ellenőrzés már csak azért is aktuális, mert a kübernétiké szelleme továbbvezet és az alrendszerek alrendszereinek keresésére indít. S eljuthatunk az alrendszerek alrendszereiként kezelt tanítványi csoportokig, majd még tovább, a tanítványok – alrendszerek alrendszereinek individuális alrendszereiként felfogott – *személyiségéhez*. Ahol azután *pedagógiánk* kényelmesen megülhet az inputok és az outputok kapuiban, mert kompetenciája és felelőssége is kellemesen *korlátozottá* válik. Annál inkább, mivel a kübernétikével rokonítható felfogást talál azokban a behaviorista indíttatású és a hétköznapi pedagógiai gyakorlatban szemléletté teljesedő elméletekben, amelyek a tanulást lényegében (és kizárólagosan) a személyiség inger-válasz (Stimulus-Reakció) burkán lejátszódó működésként írják le, ami mögött a személyiség belvilága, a további pszichikus rendszer mint „camera obscura”, sötét doboz helyezkedik el. Ezért aztán a tanítványok személyisége az inputon (S) befolyásolható, a befolyásolás hatása pedig az outputon (R) észlelhető, ellenőrizhető és értékelhető.

Kívül maradunk tehát a gyereken. Kötelességünk csupán az inputokon az S-ek jól átgondolt megformálásáig és az outputokon az elvárt R-ek meghatározásáig, majd regisztrálásáig és értékeléséig terjed. Feltételezhetjük azonban, hogy az

²⁰ Pontos és jó gyakorlati perspektívákkal biztató tudományos eredményt mutat a Nagy József és szakértői csoportja által a szegedi József Attila Tudományegyetem pedagógiai tanszéke mellett működő Alapműveltségi vizsgaközpontban kidolgozott, illetve munka alatt álló tartalmi szabályozási rendszer, amely láthatóan az eddigiektől eltérő megoldásokat ajánl. Vö. Iskolakultúra, 1994. 1–2. sz.

elő gyermek és az élő pedagógia sehogy sem fér el az inputok és outputok, az S-ek és az R-ek között. Bár a szabályozás – a tőlük eredő erős struktúráival – közöttük fogva tarthatja vagy közéjük visszakényszerítheti.

A vizsgaeufória után...

Márpedig e fogva tartó vagy visszakényszerítő hatás látszik kibontakozni a vizsgákra orientálódó mindenfajta kimeneti szabályozás által, a jól meghatározható R-ek biztonságos szabályozó erejének számítva. Holott a pedagógiai gondolkodás viszonylag gyorsan elért a vizsga mint pedagógiai műfaj, s utóbb a vizsgákkal való szabályozás kritikájáig. A tartalmi szabályozás ügyének európai tendenciáit áttekintve, *Ballér Endre* hívta fel legutóbb a figyelmet arra, hogy a vizsgaeufória után a vizsga mint megoldatlan pedagógiai problémák komplexuma került a gondolkodás előterébe.²¹

Kiderült, hogy a vizsgák nemcsak „a személyiség fejlettségének lényeges kritériumait” képtelenek feltárni, hanem „a tudás, az általános és a speciális képességek bonyolultabb összetevőit” sem, mivel a legtökéletesebb mérési módszerekkel sem sikerült eddig (egyelőre?) túllépni „a viszonylag egyszerűbb, könnyebben megragadható teljesítmények” viszonylag megbízható feltárásán.²² Így a tanulói teljesítmények értékelése, bármily egzakt és objektív, mégis szűk körű és behatárolt marad. Ráadásul – a vizsgákra támaszkodó kemény szelekciós sorompókkal – a tanulók életperspektíváit befolyásoló döntéseik vakmerően viszonylagosak. És lassan kibontakozik azoknak a szociális-szociokulturális, illetve a közoktatási rendszerben, valamint a pedagógiai gyakorlatban keresendő tényezőknek a vizsgálata, amelyek az értékelésben, jelesül a vizsgákban összefutva talán megmondhatják, hogy a tanulók iskolai pályafutásának (teljesítményeinek) minősége mikor, miért és hogyan váltható át tehetségükre, életpályájukra, életteljesítményeik várható minőségére, s mikor, miért és hogyan *nem*. Mindenesetre elég nagy itt az egyenetlenség, sőt a meghasonlás akkor is, ha iskolába sült pedagógiai tudatunk és praktikus kényszerpályáink nem veszik azt tudomásul.

Egyébként minderről fogalmunk lehet *Kiss Árpád* 1961-ben (!) megjelent dolgozatát olvasva is, amelyben némi áttekintést ad az értékelés körüli problémák természetéről. „Jól látható – írja –, hogy ... a gyerek (a tanuló) személyiségének még mennyi oldala van, amelynek ismerete egy, a jövőjére következtető értékeléshez szükséges, és amelyre a jelenlegi iskolai értékelési rendszer nem terjed ki.”²³ Hozzá kell tennem, hogy mindazonáltal – ennek felelőtlen felelősségével – az iskolai értékelési rendszer a gyermek (a tanuló) jövőjére következtető, határozott döntéseket hoz.

Ballér elemzéséből az is kiderül, hogy a tartalmi szabályozás által a vizsgákra orientált közoktatásban a nevelés-oktatás gyakorlata a vizsgákra való felkészítés gyakorlatává válhat, szegényítve, sőt megcsonkítva ily módon a pedagógiai folyamatokat. És hadd említsem meg: zavarba kerülő pedagógiai ethosunk egyre nehezebben értelmezheti majd önnön intését arról, hogy nem kérhetünk számon mást és többet tanítványainktól, mint amit a pedagógiai folyamatok teljességével (s nem csak a tantervi inputokkal) képesek voltak nyújtani a számukra. Majd pedig egyre inkább kénytelenek lehetünk a felelősség nagyobb részét, ahogyan

²¹ *Ballér Endre*, i. m. 14. sz. jegyzet.

²² *Ballér*, i. m. 134. old.

²³ *Kiss Árpád*: Decimológia, osztályozás, mérés. In: *Pszichológiai tanulmányok III.* Akadémiai Kiadó, Bp., 1961. Az idézet a 265. oldalról való.

egyébként is szokásunkká vált, a továbbiakban még inkább tanítványainkra háritani.

A kiválasztás kockázata

A hozzáfűzött reményekkel ellentétben a vizsgák dominanciája nem csökkentheti a kiválasztás kockázatát. Mint Ballér rámutat, érlelődik a prognózis arra vonatkozóan, hogy a vizsgákra épített pedagógiai szelekció egyrészt merevvé és sematikussá formálódik, másrészt az eredményesség és az eredménytelenség megítélésekor relativitásokat abszolutizál, egyaránt beengedve és kitaszítva alkalmasokat és alkalmatlanokat. Kiválasztási technikája egyedül a vizsgastandardokhoz mérhető minőségre érzékeny. Ekként határozván meg az elitet, valamint a gyengébb teljesítményekre képeseket. Mindezzel együtt a vizsgákra épített pedagógiai szelekció implicit hordozza azt a tendenciát, amelyben fentebbi fokozatainak (relativitásokat abszolutizáló) határait egyre szűkebbre vonja, annyira, hogy azokon egyre szűrtebben, egyre kevesebben léphessenek át. S ily módon végleg a sorsukhoz köti azokat, akik csupán a pedagógiai szelekció lentebbi fokozatainak (relativitásokat abszolutizáló) határain jutottak keresztül. A minőség „termelésének” szorító igényét ugyanis a pedagógia így s nem a pedagógiai folyamatok teljességével tudja tekintélyvesztés nélkül a leglátványosabban és a legegyszerűbben kielégíteni. Miközben már jól ismerjük a pedagógiai szelekció szociokulturális determináltságát és szociológiai következményeit s velük együtt azt a tényt, hogy a *közzoktatás pedagógiai szelekciója ilyen vagy olyan mértékben nemcsak következményeit tekintve, hanem eredendően is, társadalmi szelekció.*²⁴

Mai ismereteink szerint minél jobban standardizáljuk a vizsgákat, annál inkább kénytelenek vagyunk uniformizálni a megkövetelt és megméréndő tudást. Márpedig a mérés és az értékelés pontossága és objektivitása, valamint a kimeneti szabályozás konvergenciára törekvő egyetemessége együttesen ösztönöznek az egyforma és egyenlő mértékek, a viszonyítható tudássablonok és a mérési-értékelési sémák mind tökéletesebb kidolgozására. Nemcsak a tudás tartalmaira s összetevőinek belső arányaira ügyelve, hanem a tudás jellegére és működési módjára is. (A sablonok és sémák pedig a nekik megfelelő tanítási sztereotípiák elterjedésének kedveznek.) A tudássablonok, valamint a mérési-értékelési sémák (és a tanítási sztereotípiák) nélkül a pedagógia képtelen lenne dolgozni. Ezek kevésbé mérsékelt, sőt tendenciózus alkalmazása azonban eleve merev és korlátozó ellensúlya lesz az (elképzelt) inputok (elképzelt) tantervi sokszínűségének. És kényszerítő ellensúlya a tanítványok egyáltalán nem uniformizált, ezerféle individualitásának, amelyekben az azonos tudás is ezerféle struktúrában, sokféle módon és megnyilvánulásainak sokféle útján jelenik – vagy jelenhetne(!) – meg. Félő azonban, hogy egyre inkább a sablonok és sémák (valamint a tanítási sztereotípiák) uniformisához való alkalmazkodás kényszere válik a döntő kiválasztási tényezővé. És szükségszerűen a személyiség fejlesztésének, szocializálásának legautentikusabb tényezőjévé is.

Természetesen mondhatjuk, hogy így is, úgy is minden és mindenki a helyére kerül, az élet előbb vagy utóbb mindent egyensúlyba hoz. A közzoktatási nagrendszer szabályozásakor a pedagógiai apróságok érdektelenek.

²⁴ E sorok írója 1978-ban és 1980-ban fejtette ki véleményét az Egy feladatlap kérdőjelei és A kiválasztás kockázata című tanulmányában. In: Csoma Gyula: A „megszüntette megtartott” iskola. Tankönyvkiadó, Bp., 1990.

Paradigmaváltás

Mindent egybevetve, érdemes felfigyelni a *Ballér*-tanulmányban C. A. Dwyer-től idézett mondatokra az „Európa- (és világ-) szerte” tapasztalható „paradigmaváltásról”. Ezt írja: „...Az értékelés terén váltás figyelhető meg a matematikai, statisztikai modellekről a nevelési és pszichológiai modellekre. ... Megújuló érzékenység tapasztalható az értékelés összefüggései ... és elvi megalapozása iránt. ... A paradigmaváltással a behaviorista megközelítést felváltja a kognitív pszichológia növekvő befolyása. ... Az érvényesség szűk, empirista értelmezése – bár továbbra sem elhanyagolható – ma már nem tekinthető végső célnak. ... A paradigmaváltás magával hozta az egyre erősebb érzékenységet a feleletválasztásos tesztek korlátaival szemben, és növekszik a tolerancia az összetettség és a bizonytalanság iránt, ez pedig szükségszerűen együtt jár az értékelés közvetlenebb, az összefüggéseket értelmező formáival.”²⁵

Azt kell gondolnunk, hogy ez a változás nem csupán egy újabb pedagógiai eszméáramlat megjelenéseként értékelendő, sokkal inkább a közoktatási-pedagógiai valóság tökéletesebb megközelítéseként, de legalább problémái valóságghűbb ábrázolásaként. És az ember csak ámul pedagógiai gondolkodásunk kacskaringóin és azon, hogy valószínűleg ismét a másutt már avuló eszmék bűvöletében újítunk.

Egyébként lehetséges, hogy az értékelés, a vizsga és – általuk – a kiválasztás bűvös köréből a közoktatás és pedagógiai sosem fognak tudni kitörni. Lehetséges, hogy a tökéletes megoldás sosem lesz megtalálható. Lehetséges, hogy újra és újra dilemmákba ütközünk. *Ballér* egyik megalapozott konklúziója az, hogy „a legtokéletesebben működő vizsgarendszer sem alkalmas ... arra, hogy a közoktatás tartalmi szabályozását egyedül rá lehessen építeni”.²⁶ De van-e, lehetséges-e „legtökéletesebben működő vizsgarendszer”? És vajon mitől lesz a vizsgarendszer és annak működése a legtökéletesebb? Ha pedig több itt a régi és az új probléma, mint a biztosnak tekinthető támpont, akkor a vizsgákkal óvatosan kellene bannunk: általában, és a tartalmi szabályozás eszközeként különösen. Meggondolandó, hogy egyáltalán alkalmasak-e erre az utóbbi szerepre? ... De akkor mi lesz a kimeneti szabályozással?

A törvény azonban csökkenti a kísértést.

Szabályozási eklektika, szabályozási bizonytalanság

A törvény az állam által vezérelt tartalmi szabályozás makrostruktúrája alá az állam által vezérelt tartalmi szabályozás bürokratikus mikrostruktúráit rendeli. Ezeket a mikrostruktúrákat az intézmények pedagógiai programjainak jóváhagyásától, a nevelőtestületi jogoktól, a szorgalmi idő meghatározásán át a tankerületi oktatásügyi központok léteig és hatásköréig, valamint az országos szakértők és vizsgáztatók szerepének kijelöléséig stb. terjedő törvényhelyek hozzák létre.²⁷ S amíg a makrostruktúra esetében az állami vezérlés a központi hatalom-kormányzat akaratát érvényesíti, addig a mikrostruktúráknál az állami vezérlés megoszlik a központi hatalom és a helyi önkormányzat között. A szabályozás közvetett hatásrendje mindenképpen feldúsul a szabályozás közvetlen hatásrendjével. Ily módon az intézmények pedagógiai autonómiája jól megrajzolt határokat kap, igaz, nagyobb mozgásteret, mint a magyar közoktatás történetében korábban bármikor.

²⁵ *Ballér*, 137–138. old. Forrás *Dwyer, C. A.: Trends in the Assessment of Teaching and Learning: Educational and Methodological Perspectives. In Changing Educational Assessment. Op. cit. 23–31.*

²⁶ *Ballér*, 135. old.

²⁷ 44. §, 47. §, 48. §, 49. §, 50. §, 52. §, 56. §, 57. §, 59. §, 60. §, 99. §, 100. §, 101. §, 102. §, 104. §, 106. §, 107. §.

A közoktatás egésze pedig megkapja a relatív oldással együtt a kötés részletes állami biztosítékait.

Van még egy terjedelmes szabályozási struktúra a törvényben, amelyeknek csak a létezésére tudunk most figyelni: az *intézmények finanszírozása*. Végül is az intézmények pedagógiai autonómiája, mozgástere végletesen függ infrastruktúrájuk alakításának feltételeitől és autonómiájától. Ezek viszont a fenntartás finanszírozási módzataitól és szabályozásától, tegyük hozzá, többé vagy kevésbé ennek szubordinált karakterétől függenek elsősorban. A finanszírozási szabályok tehát közvetve részei a tartalmi szabályozásnak, igaz, hatásuk több-kevesebb áttételen keresztül érvényesül.²⁸

Átfogó nézőpontunkból úgy látni, hogy a makrostruktúra, a mikrostruktúrák, valamint a finanszírozás struktúrája együttesen már olyan eklektikus képet mutatnak, amelyben felismerhető ugyan az outputszabályozás archetipusa, a szabályozás „vonalevezetésében” markánsan jelen van ugyan, de át van szöve, ki van egészítve és ugyanakkor meg is van csonkítva a szabályozás más természetű momentumjaival. Nevezhetnénk talán az így létrejött törvényi képletet az input- és outputszabályozás olyan sajátos egységének, amely az úgynevezett *folyamatszabályozást* is közbeiktatja, ez utóbbinál nem idegenkedve a bürokratikus-financiális determinációktól. Fontosabb azonban, hogy a *törvény szabályozási koncepciója nem támaszkodhatott a national curriculum, illetve a követelményrendszerek és a vizsgák körüli szakmai bizonytalanságok akár csupán viszonylagos rendezettségére, különös tekintettel szabályozó szerepük valódi lehetőségeire és várható hatására. Ideértve a vizsgák társadalmi szelekcioit is végrehajtó kondícióit*. Ennek ellenére, az outputszabályozás markáns „vonalevezetéseket”(!) a törvény határozott (két-szintű) vizsgarendszert alkot, amelyet a központi szabályozás részeként s egyetemesen rendezett, standardizált mérceként képzel el.²⁹ Ugyanakkor megjelenik a vizsga az inputon is(!), a *felvételi vizsgák* formájában.³⁰ Ami nyilvánvalóan megtöri a szabályozás egyértelműségét.

Konvergens erőfeszítések, divergens tagoltság

A vizsgarendszer legmarkánsabb lépcsője az úgynevezett *alapvizsga*, amelyet a törvény az újonnan kialakított, *tagolt iskolarendszer* összetartó traverzeként, a konvergencia biztosítékaként is használni kíván.³¹ Az „általános műveltséget megalapozó, alapfokú nevelés” tíz évfolyamát köteles egybehangolni. Az *ötödik*, a *hetedik* és a *kilencedik* évfolyamtól kezdődően ugyanis ennek folyamata különböző iskolatípusokban abszolválható. Az alapvizsga után a tanulók kiléphetnek a közoktatásból, vagy folytathatják tanulmányaikat abban az iskolatípusban, amelyben az ötödik, hetedik vagy a kilencedik évfolyamon megkezdtek.

Csakhogy az alapvizsga összetartó ereje kétséggé válik. Nem csak a vizsgák műfaji problémáinak megoldatlansága miatt, de nem kevésbé azért is, mert – mint szó volt róla – az általuk megtestesített követelmények praktikusán leginkább a konkrét tananyaghoz kötődnek, s nem valamely egyetemes követelményi absztrakcióhoz. Vagyis az iskolatípusok egymástól – így vagy úgy – különböző tananyag- és követelménykonstrukciókat részesíthetnek előnyben, ideértve a konstrukciók igény szintjeinek hierarchiáit. Annál is inkább, mert tanítványaik közoktatási

²⁸ A finanszírozással a törvény VIII. fejezete foglalkozik. Az ezzel kapcsolatos jogosultságok és szabályok egyéb összefüggésekben is megjelennek, pl. 4. § 6., 10. § 4., 55. § 2., 56. § 2., 60. § 2., valamint a mellékletek.

²⁹ 9. §, 25. §, 26. §, 27. §, 28. §, 29. §, 93. §, 99. §, értelemszerűen a 101. §, 107. §.

³⁰ 42. § 2.

³¹ A közoktatás rendszerével a törvény IV. fejezete foglalkozik.

előtörténete és máris prognosztizálható szociokulturális gyökerei a különbségeket lehetővé teszik és megkívánják. Az úgynevezett *kerettantervek* formába is öntik ezeket a különbségeket.

Az iskolatípusok tananyagát és követelményeit a számukra központilag kiadott kerettantervek szabják meg. A kerettantervek által jut érvényre az iskolatípusok karaktere s így egymástól való különbözősége, valamint az intézmények iskolatípusbeli azonossága. Ugyanakkor a kerettantervek lehetővé teszik és megkívánják a helyi (intézményi) tananyag- és követelménykonstrukciók kidolgozását, ami viszont különbséget hoz létre az azonos iskolatípusokhoz tartozó intézmények között, és mérsékelt autonómiával ruházza fel őket. Az alapvizsga szerepének kétségei után a kerettantervi szabályozás jól értelmezhető harmóniáját adhatja az iskolák azonosságainak és különbözőségeinek, konvergenciájának és divergenciájának – egy-egy iskolatípuson belül. Csupán az iskolatípusok közötti divergencia látomásától nem szabadít meg. Ráadásul a törvény nem fogalmaz világosan arról, hogy az iskolatípusok külön-külön egy-egy egységes kerettantervet vagy választható kerettanterveket kapnak-e?³² A vonatkozó törvényhely értelmezhető így is, úgy is, elsősorban a ma fellelhető közoktatás-politikai felfogások szája íze szerint. Az első megoldás valóban értelmezhetővé teszi a fent emlegetett harmóniát. A második azonban – valószínűen – az iskolatípusokon belül is divergenciák vagy legalább párhuzamosságok kibontására ösztönöz.

A következtetés kézenfekvő.

Ha általában a vizsga, s jelesül az alapvizsga, másrészt a kerettantervek egyesítő szabályozásának bizonytalanságaival kell számolnunk, akkor számolnunk kell az iskolatípusok divergenciájával vagy legalább euklideszi párhuzamosságával, s ezáltal azzal, hogy a tanulók átlépése az egyik iskolatípusból a másikba talán lehetetlenné, de mindenképpen nehézkessé válik. A tartalmi szabályozás nem ellensúlyozza az iskolarendszer újmódi tagoltságát, szabályozó ereje a tagoltságon belül érvényesül. Úgy látszik tehát, hogy a tagoltság inkább a többfésűség különbségeinek ad előnyt, mintsem a többfésűség azonosságainak. És mindez egyúttal határozott szelekciós koncepciót képvisel. Az iskolarendszer tagolódásának inódja és benne az iskolatípusok szabályozott divergenciája (vagy párhuzamossága) volta-képpen rögzíti is a szelekció alapvonalait.

Kiválasztási küszöbök

Az új rend az első nyílt kiválasztási (szelekciós) küszöböt ismét tízéves életkorra, az első négy osztály végére csúsztatja le, oda, ahonnan 1945-re nagy nehezen feltornáztta magát. Bár köztudott, hogy a gyermekismeretünk ezt a tízéves kori küszöböt sosem indokolta. Többek között ez magyarázta 1945-ben az egységes, nyolcosztályos általános iskola megteremtését s ezáltal az első nyílt szelekciós küszöb felcsúsztatását a 14-15 éves életkorra, ahol ez a küszöb jobb helyen van, de még mindig kétségtelenül korai. A tízéves életkorra beiktatott küszöbön kívül, az „általános, alapfokú nevelés” folyamatában még két szelekciós küszöb van: 12 és 14 éves életkorban, a hatodik és a nyolcadik évfolyam után. Összesen tehát három, s mindegyik az általános iskolából való kilépéssel járó, iskolatípus-váltás lehetőségével, más-más továbbhaladási perspektívákkal. Pedig gyermekismeretünk a soft-döntő változásra mindháromat korainak minősíti.

Csak ezek után következik 16 éves életkorban, a tizedik évfolyam után az alapvizsga, amely a törvényben az első igazi, egyetemes és egyenlő esélyt adó

³² 9. § 4.

kiválasztási küszöbnek látszik, igyekezték eltakarni az előbbieket. Holott az előbiek, a maguk kiválasztási szisztémáival (felvételi vizsga!) már az inputokon szelektálnak. Így az outputszelekción tűnő alapvizsga, amely 16 éves korban már jobban indokolható kiválasztási küszöb lehetne, esetlegessé válik. Elbocsátó funkciója lesz az irányadó. *A sorsdöntő szelekciós küszöbök az inputokon vannak.* Utánuk pedig a hosszan befutható pályák.

A szelekciós küszöbök az ország iskolahálózatának, az iskolák területi eloszlásának és társadalmi elhelyezkedésének térképére is rávetítendő. A kérdés az, hogy hol lesz esély valamennyi küszöb, hol csupán egyikük-másikuk átlépésére, s hol marad meg egyetlen, utolsó lehetőségként az elbocsátó alapvizsga? Attól függően, hogy földrajzilag hogyan épül ki az iskolarendszer tagolódása: mely települések, kisebb-nagyobb régiók milyen iskolatípusokat kapnak. És attól függően, hogy hol, mikor és hogyan bírják el a különféle társadalmi rétegek az egyik vagy a másik küszöb átlépésének iskoláztatási terheit. Mindkét függvény maga a földhözragadt valóság, és mindkettő a forintok ügye. De a törvény mint konklúzió előtt itt hiányoznak a premisszák.

Meglehet ugyanis, hogy mindezzel megkezdődik az általános iskola társadalmi kiürülése. Legalábbis ott és olyan mértékben, ahol és ahogyan az iskolarendszer és az iskolahálózat tagolódása erre módot nyújt. És megkezdődik ezáltal értékcsökkenése is, ami ott és azoknak jelent majd degradálódó presztízt és perspektívát, ahol és akik számára már csak ez az út marad. Így aztán az *„általános, alapfokú nevelés” szelektív, sőt szegregáló fokozatokra bomlik.* Jóllehet tudjuk, hogy az egységes nyolcosztályos általános iskola önmagán belül viselte a szelekció és az értékkülönbség sokféle megnyilvánulását, de a szegregáló szelekció nem formálódott általa iskolarendszerré, és – legalábbis szerkezetileg – nem konzerválódott.

És mi lesz az alapfokú nevelés intézményeiből végleg kihullottakkal? Az egységes nyolcosztályos általános iskolából nyolc tanév alatt, az utóbbi időben rendszeresen a tanulók közel 12%-a, húsz-huszonnégyezer gyermek morzsolódik le, míg a középiskolákból, négy tanév alatt, rendszeresen közel 14%-a, kilenc-tízezer tanuló.³³ (A négyéves középiskolák első két évfolyama lefedi az új struktúra 9. és 10. évfolyamának egy részét.) Elég régen tudjuk, hogy a lemorzsolódás okai a szociális és szociokulturális hátrányokra, valamint – e hátrányokkal együtt, de nélkülük is – iskoláink pedagógiai működési zavaraira vezethetők vissza. Mindedig közoktatásunkban a *dolgozók iskolái*³⁴ végezhettek el – mégpedig közvetlenül vagy majdnem közvetlenül a kimaradás után – a rehabilitáció és a korrekció teendőit, oly módon, hogy eredeti (1945-ben keletkezett) szerepükkel és elnevezésükkel ellentétben vagy azt kiegészítve, átalakultak és a kimaradókra szakosodtak. A törvényben azonban nem lelni nyomát a kimaradókkal való intézményes törődésnek,³⁵ holott sem a törvényben, sem azon kívül nem látni garanciákat arra, hogy a közoktatás működése a továbbiakban nem hozza létre – az erősen formalizált vizsgákkal netán még növeli is! – ezeket a csoportokat: a mostanában oly sokat emlegetett *nemzet* ifjúságának számottevő rétegéért.

³³ MKM Statisztikai tájékoztató, 1992/93. tanév, Alapfokú és középfokú oktatás. Bp., 1993.

³⁴ Az 1991/92. tanévben a dolgozók iskolái száma még 529 volt: 153 általános iskola, 376 középiskola. a dolgozók iskoláiban 77 928-an tanultak, 11 724-en a dolgozók általános iskoláiban, 66 204-en a dolgozók középiskoláiban.

³⁵ A törvény 87. §-ába ezek a feladatok nem férnek bele.

Az új közoktatás képe

Az iskolarendszer szerkezeti tagolása – a maga szelekciós küszöbeivel, vizsgarendszerével és kerettanterveivel – kétségtelenül arra a törvényben rejlő eszmei szándékra mutat, amely pedagógiailag a *képességek szerinti differenciált előrehaladást*, társadalmilag pedig a *differenciált érdekek érvényesülését* kívánja biztosítani. Ez utóbbit a törvény preambuluma *tanszabadsággá* tágítja.

De mindennek jegyében mégis a *pedagógiailag és társadalmilag egyaránt szelektáló, sőt szegregáló közoktatás képe* látszik kibontakozni, a *korai differenciálás minden ismérével*. Olyan közoktatás képe, amelyben a differenciálást legelőször és a legerősebben az iskolatípusok közötti különbségek szolgálják, s így azok rögtön szelektáló-szegregáló különbségekké durvulnak. Olyan közoktatás képe ez, amely a *tanulók közötti természetes különbségek tényeit az iskolarendszer szerkezeti tagolása által értelmezi, és differenciált előrehaladásuk pedagógiai stratégiáit – első és sorsdöntő lépésként – az iskolarendszer szerkezeti tagolásával határozza meg. S csak e mögött ad szabadságot az iskoláknak a képességek szerinti differenciált előrehaladás valódi pedagógiai megformálására. Akármit is enged meg az iskolák számára a tartalmi szabályozás rendje, azt már az eleve elrendelt korai szelekció határai között engedi. Ilyenképpen prognosztizálható, hogy a képességek szerinti differenciált előrehaladás, legalábbis erős tendenciaként, a határozott társadalmi determináció differenciáló hatása alatt és korlátozó szorításában megy majd végbe. S pedagógiai lehetőségeit a korai differenciálás (a szelekció) – ettől függetlenül is – ambivalens előnyök felé tereli. Amit majd mindenki előtt, akinek aspirációi ily módon megvalósulhatnak, jótékonyan eltakar a társadalmi érdekek érvényesítésének sikere. Ezzel együtt az is prognosztizálható, hogy az érdekérvényesítés lehetősége társadalmilag nemcsak horizontálisan tagolt és vertikálisan hierarchizált lesz, de a közoktatás rendje eredendően nehezíteni fogja az átjárást – legalábbis felfelé – a hierarchia fokozatai között.*

Így jutunk el a tanszabadság korlátaihoz, valamint a törvény preambulumban megfogalmazott *esélyegyenlőség* eszméjének kérdőjeleihez. Bevallva persze, hogy így vagy úgy, ez ideig mindegyikük jórészt eszme maradt. Mégis: valamilyen mérték, a tendenciák és a társadalmi mozgások közoktatási preferenciái és ellensúlyai, az érdekérvényesítések kezelési módja e téren elhanyagolhatatlanok, és a *közoktatást társadalomalakító tényezővé* avatják. Az új közoktatás törvénybe foglalt képere ezekre figyelve kell tekintenünk.

Jelentkezik is rögtön a kérdés, hogy közoktatásunk ezután vajon mekkora kapacitással állhat a *társadalmi mobilizáció* rendelkezésére. Áttersztoőképessége tágul vagy szűkül a leváltásra kerülő, már rugalmasságát veszített közoktatáshoz képest? Továbbá: miként vállalja az *elitképzés és a tömegképzés kényszerét*? Együttes megvalósításuk ugyanis minden modern közoktatás aktuális dilemmájává vált az utóbbi fél évszázad során, és egyben heveny problémává is sűrűsödött. A válaszok az eddigiekből elég jól levezethetők.

Ami új és ami ősi

Mindezek után – összegzésként – észrevehetjük a törvényben a tartalmi szabályozás autonómiákat ígérő liberalitásából és a szelektív iskolarendszer merev autoritásából kialakuló kettősséget. Úgy vélem, hogy ebben egyaránt fellelhetők a szabályozás angolos nagyvonalúságának és az iskolarendszeri szelektivitás németes merevségének egymáshoz nehezen illeszthető inspirációi. A modellkeresés elvezetett a paradigmaváltásra készülő angolszász út még nem teljesen kielélt szabályozási technikájához. És elvezetett a német nyelvterületen domináló, rég

kiértelt szelektív rendszerekhez. Az angolszász orientáció új és meglepő, hiszen az angolos megoldásoknak nincsenek átfogó hagyományai a magyar közoktatásban. Annál inkább a németes megoldásoknak. A komprehenzív közoktatás nemzetközi mozgalmának budapesti felhívása figyelmeztet arra, hogy „Közép-Kelet- és Kelet-Európa országait az a veszély fenyegeti, hogy a német kultúrához való hagyományos kötődésük a szelektív iskolarendszerek átvételére ösztönzi őket. Ez egyaránt ellentmond a német nyelvterület országában a komprehenzivitás irányába mutató fejlődési tendenciáknak és az Európához való csatlakozást célzó törekvéseknek.”³⁶

A gyökerek azonban valószínűen még mélyebbre nyúlnak.

Fel kell tételeznünk, hogy a törvény társadalmi kontextusai mögött, mindig és mindenütt, az *iskolázottságát tekintve hármasságú társadalom* eszméje lapang. Ősi eszme ez, gyökereit akár Platónnál³⁷ is kereshetjük. Hozzáink közelebb *Kornis Gyula* adja egyik változatát,³⁸ amely – nem szembeállíthatóan *Klebsberg* időszakának (1922–1931) népiszkolai programjával és az 1940-es népoktatási törvénnyel³⁹ – a két háború közötti magyar közoktatás önigazoló és irányadó ideológiája volt. Az ősi eszme újra meg újra megjelenik, azt a benyomást keltve, hogy társadalomjobbító igyekezeteink, aufklerista és egalitárius próbálkozásaink ellenében, a társadalomban vaskövetkezetességgel érvényesülő, sok ezer éves realitások működnek.

Úgy szól az eszme, s talán úgy szólnak a realitások, hogy az egészségesen fejlődő nemzeti közösségben (társadalomban) a felső szinten a társadalmi elit, a vezető osztályok a kultúra egyetemes értékeit birtokolják, s ennek megfelelően az iskolázás maximumában részesülnek; a lentebbi szinteken, a társadalom középső rétegei a kultúra gyakorlatiasan behatárolt elemeinek a tulajdonosai, ennek megfelelő, alacsonyabb fokú iskolázottsággal; az alsó szinteken, a társadalom mindenkori alsó rétegei a kultúra minimumának letéteményesei, iskolázottságuk a legalacsonyabb szintű, s csupán a legszükségesebb minimumot nyújtja. A séma belsejében az idők változásai természetesen tágíthatják az érvényes műveltségek körét, és minden fokozatban magasabbra helyezhetik az iskolázottság határait, módosíthatják a kultúra értéktartományait. A szintek egymáshoz való viszonya a döntő. Ráépülhet a sémára az olyan elrendezés, amely a társadalmi rétegek merev elválasztásának megőrzését szolgálja, a társadalom éppen adott rétegstruktúráiban. Ebben az esetben a közoktatás feladata biztosítani, hogy minden és mindenki a helyén maradjon, ideértve a vezetésre hivatott felső osztályok művelődési kiváltságait is a nemzet jó közérzete és egészséges fejlődése érdekében. De ráépülhet a sémára az olyan elrendezés is, amely a társadalom adott rétegstruktúráit, iskolázottsági-műveltségi tagolódását ugyan megmáshíthatatlannak tételezi, de biztosítani kívánja az átjárást, az áramlást közöttük a nemzet jó közérzete és egészséges fejlődése érdekében.

Az eszme természetesen akkor is kifejtheti hatását, ha a társadalom másként rétegződik, másként működik. Törvényünkben oly módon, hogy előbb létre kívánja hozni azt, amit majd őriznie kell, minthogy éppen folyamatba tétetett a társadalom átrétegződése, az új társadalmi struktúrák kialakulása most vette kezdetét. A törvény szelleme ennek az átalakulásnak egyik közoktatási alternatíváját szolgálja.

³⁶ Új Pedagógiai Szemle, 1993. 12. sz.

³⁷ *Platón* Az állam és A törvények c. munkáiban foglalkozik ezekkel a kérdésekkel.

³⁸ Vö. *Kornis Gyula*: Kultúra és politika (1927) és Kultúra és nemzet (1930).

³⁹ Az 1940. évi XX. törvény népoktatási törvény volt, az eddigi 6 osztályos népiszkolát országos méretűen 8 osztályosáá kívánta kifejleszteni. A háború következtében nem került megvalósításra. A 8 osztályos népiszkola mellett a törvény megtartotta a 4 osztályos polgári iskolát, valamint a gimnáziumok alsó 4 osztályát. Ily módon nem változtatott azon, hogy az első, alapvető szelekció küszöbre a gyermekek tízévesen lépjenek rá.

A helyi tantervek szerepe a tömegoktatásban*

Az iskolázás általánossá válása, azaz a tömegoktatás, az iparosítással meginduló modernizációs folyamatokkal hozható összefüggésbe szerte a világon. A társadalomnak a képzett munkaerő iránti egyre növekvő igénye fejeződött és fejeződik ki abban a jelenségben, hogy a XIX. század második felétől az elemi, a XX. század közepétől az alsó, majd az elmúlt három évtizedben a felső középiskola és néhol, például az Egyesült Államokban, már a felsőoktatás is a tömegesedés jeleit mutatja.

Államosítás versus társadalmasítás

Az állam szerepe az iskolázás terjedésében mindenütt meghatározó. Többek között egyrészt azért, hogy a törvényhozás útján, a tankötelezettség bevezetésével és idejének növelésével legitimálja vagy gyakran siettetti ezt a folyamatot, másrészt, hogy közvetett vagy közvetlen beavatkozással nagy befolyást gyakorol az oktatás tartalmát szabályozó tantervekre. A tantervi kontroll erősségének mértéke az egyik sarkalatos pontja az iparosodott társadalmak oktatásirányítási mechanizmusának, mely – mint ismeretes – az Atlanti-centrum térségében kétféle alaptípust mutat. Az alulról építkező angolszász társadalmakra a *decentralizált*, a felülről építkező kontinentális társadalmakra a *centralizált oktatásirányítás* a jellemző.

Ennek a gondolatsornak az alapján kétségtelenül logikusnak látszik az a sokak által képviselt feltevés, hogy a helyi tanterv nem más, mint a központi tanterv ellensúlya, és mint ilyen, a decentralizáció–centralizáció összefüggésrendszerében értelmezhető. Más megközelítésben: a hazai oktatáspolitikában azok részesítik előnyben a központi tantervet, akik a centralizáció, illetve recentralizáció hívei, és ennek ellentétéként, azok támogatják a helyi tantervet, akik a decentralizáció hívei. Mindez azt sugallhatja, hogy az iskolaügy és benne a tartalmi szabályozás államosítása csak a centralizált oktatásirányítási rendszerekben alakult ki, és a decentralizált angolszász országokban a helyi tanterv és vele a tanszabadság érvényesül.

Ezzel szemben más tényezők arra mutatnak, hogy a decentralizált oktatásirányítású országokban is megteremtődött a tartalmi szabályozás állami túlsúlya, bár igaz, hogy más módon: Hollandiában és Angliában például az egységes vizsgarendszer bevezetésével, az Egyesült Államokban pedig a szövetségi tantervi kontroll helyett az egyes államok, azon belül az iskolakörzetek adminisztrációja segítségével.

Mindebből számomra az következik, hogy a helyi tanterv gondolatának megjelenése nem köthető pusztán a decentralizációhoz, vagy általánosabban fogalmazva, nem vezethető le az állami kontroll egyik megjelenési formájából sem. Ellenkezőleg. Úgy gondolom, hogy az oktatás modernizációjához korábban szorosan kapcsolódó részleges vagy teljes államosítással szemben a *társadalmasítási*

* Az előadás a kazincbarcikai Országos Pedagógiai Tanácskozáson hangzott el, 1994. április 7-én.

törekvések egyik kísérő jelenségéről van szó az oktatás tartalmát illetően. Úgy is mondhatnám, hogy a helyi tanterv egy új korszak kezdetének tüneteként értékelhető a modern oktatási rendszerekben, a civil társadalom csalódottságának kifejeződéseként az állami irányítással szemben, bármely szintű: központi, regionális vagy területi szintű legyen is az.

Joggal vetődik fel a kérdés, miben csalódott a civil társadalom, és miért pont most fejezi ki ezt a csalódását?

Első megközelítésben a válasz az lehet, hogy a civil társadalom az állam által közvetlenül irányított vagy közvetve támogatott tantervi reformok hatékonyságában csalódott. Abban az oktatáspolitikában, amely a munkaerő képzettségének növelésével tartósan összekapcsolódó érdekeket feltételezett az állam és az egyén boldogulása között. Az iparosodott társadalmakban az állam és az egyén ebbéli érdekközössége sokáig valóban fennállt, és erősödni látszott. Az iskolázás terjedésével a munkaerő képzettségének növekedése elősegítette a jóléti állam megerősödését, mely újabb és újabb pénzekkel, újabb és újabb társadalmi rétegeket juttatott magasabb iskolákhoz, és ezzel megnyitotta eddig tömegméretekben nem hasznosított csatornáit a társadalmi érvényesülésnek, az egyéni boldogulásnak.

A középiskola tömegessé válása azonban a 60-as években azt a problémát hozta felszínre a nyugati országokban, hogy hogyan lehet a hatékonyságot az esélyegyenlőség ilyen mértékű biztosításával megtartani. Újabb és újabb pénzeket ölték bele a tantervi reformokba, melyek során korszerűsödött a tanítás anyaga, differenciálódott a tanítás metodikája, egyszerre alkalmazkodva a modernizáció követelményeihez és a képességek, illetve szociokulturális háttér szerint igencsak tarka képet mutató tanulócsoporthoz tudáselsajátítási lehetőségeihez.

A 70-es évekre azonban világossá vált, hogy az oktatás sikeressége nemcsak technológiai kérdés. Az újabb reformhullám során az egyes államok az oktatásban járatos szakértelmiség segítségével komoly erőfeszítéseket tettek arra, hogy az ekkor már harcosan felszínre kerülő kulturális, etnikai, vallási és más kisebbségi értékkülönbségek mentén az oktatás tartalmát és metodikáját differenciálják, és egyben a képzett munkaerő iránti országos igényeket is kielégítsék.

E törekvéseket a társadalom mindenütt nyílt ellenérzéssel fogadta, és a gazdasági recesszió következtében a 80-as évekre már az erre szánt pénzügyi források is kimerülőben voltak. Az államnak nem volt ereje a tantervi reformok folytatására, ezért hajlott arra, hogy megossza ebbéli jogosítványait, valamint felelősségét a helyi társadalmi igényeket jobban érzékelő gyakorló pedagógusokkal és a szülők, tanulók, munkaadók érdekeit képviselő helyi társadalmi szervezetekkel. Kivételt csak Anglia képez, mely a saját hagyományaival és a térségben végbemenő folyamatokkal ellentétesen, centralizációs törekvésekkel próbált és próbál gátat vetni a „minden egész szétesett” érzését keltő oktatási rendszer válságának. A térség többi országának oktatási kormányzata azonban már nem irányítani, inkább csak kezelni akarta a természetes úton végbemenni látszó folyamatokat.

Az oktatás tartalmi szabályozásával foglalkozó *pedagógiai szakértők* konkréten reagáltak a 80-as években arra a számukra szokatlan helyzetre, hogy a hosszú ideig tartó reformkonjunktúra után az állam már nem, az iskolák és a helyi társadalom még nem tartottak igényt a szolgálataikra. A reformok kudarcait elemezve, egyfelől egy *alaptanterv*, másfelől a *helyi tantervek* szükségességét kezdték emlegetni. Éppen abból a megfontolásból kiindulva, hogy nem a tantervi fejlesztésben magában, hanem az egyoldalúan kívülről jövő tantervi fejlesztésben vélték felfedezni a korábbi sikertelenségek okát. Nem elsősorban a reform tartalmára, hanem a *reform stratégiájára* összpontosítottak, és az „*alulról-felülről*”

ellentétpárja helyett a „*kívülről-belülről*” jövő *tantervfejlesztés* egyensúlyát hangsúlyozták. E mögött az a nem titkolt szándék is meghúzódott, hogy egyrészt az újabb kormányzati megrendelések, másrészt az iskolákkal való közvetlen kapcsolatfelvétel révén a szakemberek mégis beavatkozhatnak a *tantervfejlesztésbe*, szakszerű kidolgozást adhatnak a *kívülről és belülről jövő reformszándékoknak*, és ezzel megállíthatják a *visszarendeződés* folyamatát, azt a *folyamatot*, melyet az eleresztett tantervi kontroll következtében a szabad piaci mechanizmus, főként a tankönyvkiadók közreműködésével, konzervatív irányba fordított.

Nem tartom itt most szükségesnek elemezni témánk szempontjából a 80-as évek nyugati tantervi szakirodalmát, pusztán csak rá akartam mutatni arra a tényre, hogy az alaptanterv, illetve helyi tanterv fogalma nem a túlcentralizált közép-kelet-európai országokból, hanem Nyugatról származik, legalábbis abban az értelemben, ahogy ma használjuk. Mégpedig a pedagógiai szakértők felvetésében résznél pozitív válaszként a reformokban csaldott civil társadalom kritikájára, résznél szakmai legitimációként arra az organikus folyamatra, mely az ő közreműködésük nélkül amúgy is megindult.

A nyugati „*tantervcsináló*” szakma reagálása az új helyzetre nem volt hatásos, az oktatási kormányzatok és az iskolák egyaránt megkísérelték hasznosítani az új gondolatokat. A centralizált országok oktatásirányítása a korábbi központi tanterveket *keretjellegű tantervekké* lazítva próbált időt és helyet szorítani a helyi tantervek számára, míg a decentralizált országokban kísérleteket tettek az *országos alaptanterv* kidolgozására.

Tartalmi szempontból azonban korántsem mutattak az egyre sokasodó helyi tantervek olyan tarkaságot, mint az elvárható lett volna. Többségük a korábbi központi vagy ahol az nem volt, az ún. virtuális tantervek anyagához nyúlt vissza, illetve a tankönyvpiac kínálta lehetőségekhez alkalmazkodott. És a *tantervfejlesztésben* járatos szakma megint csak csaldott. Észlelnie kellett, hogy a helyi tantervi megvalósulással kevésbé folytatója a reformgondolatoknak.

Semmi csodálkoznivaló nincs azon, ha most valakinek „*déjà vu*” érzése támadna. Igen, Magyarországon is átéltek a „*csaldások, várakozások és szorongások*” hangulathullámszását a reformkonjunktúra hanyatlása után. A 80-as évek elején kibontakozó oktatásirányítási reform és benne az új *tantervfejlesztési stratégia* – szándék szerint – itthon is az iskola társadalmasításának irányába mutatott, de a nyugati feltételek, azaz a civil társadalmi szervezetek megléte nélkül. Ezek hiányában az iskola és a gyakorló pedagógus jelent meg a *civil társadalom legfőbb képviselőjeként* az akkori liberális oktatásirányítók és támogatóik tudatában, és az *iskolák tanszabadságának legitimálása*, valamint a *helyi tanterv* jó eszköznek látszott a korábbi erős *állami tantervi kontroll lebontására*.

A tanártársadalom mint e folyamatban a legfőbb szövetséges felértékelődött az akkori oktatáspolitikai-csinálók és-elemzők szemében. És mivel a *tantervfejlesztési szakértők* egyfelől a nyugati tapasztalatok ismeretében, másfelől a szakszerűség védelmében nem a tantervi kontroll teljes kiiktatásában, inkább az *alaptanterv – helyi tanterv egyensúlyában* vélték megtalálni a fejlesztés irányát, meglehetősen magukra maradtak. Az oktatásirányítás és a *tantervfejlesztési szakma* már-már teljesen szembefordult egymással, minthogy az előbbi a tantervi kontroll megszüntetésében, az iskolai szintű helyi tantervvel történő belső tartalmi szabályozásban találta meg a reformcsaldások okozta problémák kezelésének módját.

A *tanártársadalom* egyszerre a *mérleg nyelvének* helyzetében találta magát, mivel mindkét erő meg akarta nyerni a támogatását. Az *oktatásirányítás* azzal, hogy a Köznevelési Alap lényegében céltámogatást nyújtott a *helyi tantervkészítés ösztönzésére*, melynek pályázatainak az iskolák tömegesen vettek részt, mert

sokuk csak így tudott pénzt szerezni egyre növekedő fenntartási költségeinek finanszírozására is. A produktumok többsége azonban a központi tantervek tananyagstruktúráját élesztette újra, és csak viszonylag kevés mutatott eredeti elképzelést és szakszerű kidolgozottságot. Kétségtelen haszna viszont az volt, hogy a hazai pedagógusok találkozhattak végre a tanszabadság lehetőségével, és belülről is megismerhették az e munkával járó szakmai problémákat, illetve azt a felelősséget, mely ezzel mindig is együtt járt.

A *tantervkészítő szakma* sem maradt kívül e folyamaton, részint az iskolák segítségkérése révén, részint azért, mert ráébredtek, az új helyzetben a tanár-társadalom legitimálhatja leginkább fejlesztő tevékenységüket. Egy csoportjuk – a rendszerváltás küszöbén – politikai felhatalmazás nélkül hozzálátott az *alaptanterv kidolgozásához*, és az oktatásirányítástól kilobozott minimális anyagi támogatás segítségével létrehozta annak első változatát, melyet a 90-es évek legelején még kettő követett. A politikai legitimációt a pedagógusok legitimációja volt hivatva pótolni, akik nagy rendezvényeken és kérdőíveken is kifejtették álláspontjukat a dokumentum tartalmával kapcsolatban. Mindebből követhető volt, hogy a társadalomnak ez a rétege most inkább mellettük, mint a tőlük túlzott erőfeszítéseket követelő liberális oktatáspolitikusok mellett áll, melyet társadalomlélektani megközelítésben úgy is fogalmazhatunk, hogy a „csalódások és várakozások korszaka” után beköszöntött náluk a „szorongások korszaka”. Szorongás a megtapasztalt felelősségtől, a szakmai bizonytalanságtól és a tanítás mellett már nem kívánt munkaterheléstől.

A közelmúltban azonban ezen szereplők mindegyike hirtelen körön kívül találta magát. Kiderült, nem nagy meglepetésre persze, hogy politikai legitimáció nélkül a szélesebb szakmán belüli kiegyezés mit sem ér, és minthogy a csak formálódó civil társadalmi szervezetek beavatkozása elmaradt, az alaptantervvel, illetve a tartalmi irányítás egészével kapcsolatos kérdések ismét a kormánypolitika belügyévé váltak.

A bizonytalanság azóta csak növekedett. Az egymást keresztező szándékok és folyamatok nemcsak az említett szereplők között, de még az oktatáspolitikai irányítók körén belül is nap mint nap tapasztalhatók. Ugyanakkor az iskolák és a pedagógusok évek óta próbálnak felkészülni arra az egyesek számára vágyott, mások számára fenyegető helyzetre, amikor az alaptanterv elkészültével meg kell fogalmazniuk saját célkitűzéseiket, ki kell dolgozniuk helyi tanterveiket. Eközben rengeteg tapasztalat halmozódott fel, melyet érdemes talán két kulcskérdés mentén részletesebben elemezni.

Kié az iskola?

Ez a kulcskérdés azt a problémát veti fel, hogy kinek az igényeit kell tükröznie a helyi tantervnek, kinek a szabadsága valósul meg a helyi tanterv révén. A 80-as években minden jel arra mutatott, hogy a pedagógusok szabadságjogairól, önkifejezési lehetőségeiről van szó, akik megszabadulva az állami kontrolltól, megvalósíthatják végre saját elképzeléseiket, azt és úgy taníthatnak, ahogyan jónak látják. A meginduló alternatív iskolamozgalom akár a tanterv, akár az iskolastruktúra, akár a tanítási stílus megújítására helyezte a hangsúlyt, ezt a felfogást tükrözte. És noha ezek az iskolák gyakran hivatkoztak az ún. társadalmi igényekre, nem alakult ki szerves kapcsolatuk sem a klientúrával: szülőkkel és tanulókkal, sem a helyi társadalom munkaadói oldalával, amikor iskolakoncepciójukat megfogalmazták. A pedagógiai autonómia jelszava az állami kontrolltól való függetlenedést és nem a civil társadalommal való szövetkezést fejezte ki. A civil társadalom intézmé-

nyesen továbbra is kiszolgáltatott helyzetben maradt, és mivel a pedagógiai autonómia nem hozta meg számára az iskola szolgáltatásjellegének erősödését, nem állt az iskola mellé abban a válságban, amit a rendszerváltás után a pénztelenség és a helyi önkormányzatok sokszor szakszerűtlenül beavatkozó vagy éppen politikai indíttatású magatartása eredményezett. Az iskola és az őt körülvevő civil társadalom szövetségének hiánya nemcsak a pedagógiai autonómia túlzásaiból adódott, hanem főként abból, hogy az éppen formálódó civil társadalmi szervezetek nem jelentettek még akkora erőt, hogy akár a maguk, akár az iskola érdekeit képviselni tudják.

A helyzet máig sem változott e tekintetben jelentősen. Egy tanulsága az elmúlt időszaknak azonban mindenképpen van. Nevezetesen az, hogy *ha az iskola nem erősíti meg szolgáltató jellegét, azaz nem lép tartós szövetségre a munkájában legérdekeltőbb féllel: a civil társadalommal, továbbra is teljesen ki lesz szolgáltatva a mindenkori hatalomnak. A helyi tanterv oldaláról ez a szövetség azt jelenti, hogy az abban meglévő koncepció nem a pedagógusok elképzeléseinek tükrösképe pusztán, hanem a pedagógusok és a helyi társadalom képviselőinek egyeztetett álláspontja.*

Ezzel a gondolatsorral nem mondom mást, mint hogy *a helyi tanterv* illetén felfogása *jó lehetőség az iskola nyugati értelemben vett társadalmazására*, vagyis egy szerves munkakapcsolatban és érdekközösségben formálódó szövetség létrehozására az iskola és a civil társadalom között. E szövetségben mindkét fél csak nyerhet: a közös érdekek mentén egy egymás megelégedésére szolgáló iskolakoncepciót és egyszersmind kölcsönös támogatást ennek megvalósítására vagy, ha kell, megvédésére a külső beavatkozások ellenében.

A helyi tanterv két jelentése

Az eddig elmondottakból következik a másik kulcskérdés: mit is jelent a helyi tanterv, mert a hazai tapasztalatok alapján legalább kétféle dolgot jelenthet. Egyfelől az iskola *globális tervét* szokták helyi tantervnek nevezni, tartalmazza mindazokat az elemeket, melyek világossá teszik: milyen elvek alapján és hogyan működik az iskola. Az ilyen értelemben vett helyi tantervben megfogalmazódik az iskola profilja, fejlesztési koncepciója, tanórai és tanórán kívüli tevékenysége, tantárgystruktúrája, óraterve.

Ha az iskola nemcsak az iskolafenntartóval, hanem a civil társadalom képviselőivel is egyeztetni kívánja ez irányú elképzeléseit, és én emellett érveltem korábban, akkor lehetővé kell tenni, hogy minden érdekelt fél kinyilváníthassa szándékait, elmondhassa, hogy a meglévő állapothoz képest mit akar megtartani és miben akar változtatni. Néhány tényezőre azonban mindenkinek érdemes tekintettel lenni.

Ilyen például a *település jellege és hagyományai*. Nyilván más pedagógiai törekvésekhez nyújt megfelelő háttérrel egy agrár- vagy egy ipari jellegű település, vagy egy olyan, amely főként turisztikából, üdültetésből él, és megint máshoz egy kistérség, egy nagyváros vagy annak vonzáskörzete, ugyanígy egy síkságon, hegyvidéken vagy vízparton elhelyezkedő település. Ebben a vonatkozásban magának a településnek a fejlesztésére vonatkozó tervek ismerete sem elhanyagolható. De a hagyományokra is érdemes odafigyelni, melyek közül a kulturális, ezen belül a történelmi, a vallási, az etnikai és a néprajzi hagyományok tölthetnek be kiemelkedő szerepet.

Egy másik tényező a *tanulótársadalom összetétele*. Más fejlesztési elképzeléseknek van létjogosultsága egy olyan iskolában, ahová zömmel a társadalmi vagy

kulturális elithez tartozó szülők gyermekei járnak, és megint másra a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat tömörítő iskolák esetében. Szintén lényeges a *tanulók társadalmi tapasztalata*, mely az eddig felsorolt szempontok alapján is igen eltérő lehet. Más problémák iránt érzékenyek azok a tanulók, akiknek a mikrokozmosza bizonyos védeltséget biztosít, és megint mások iránt, akik ezt éppenséggel több területen is nélkülözni kényszerülnek. A *tanulók gondolkodásának fejlődési útjében* nem kevésbé meghatározó, mert az nálunk még – legalábbis a humaniorákban – szoros összefüggést mutat az előző két faktorral. Igencsak befolyásolja tehát az iskola koncepcióját, hogy ott mennyi a saját korosztályához képest a többiek előtt járó, és mennyi az alkalmilag lemaradt tanuló. A *tanulók pályairányultságának* feltérképezése, mely nyilván nem független a szűkebb társadalmi környezetben fellelhető *pályalehetőségektől*, egy további, napjainkban különös jelentőségű szempont lehet. Ennek tudatában ugyancsak nagyobb esélye lehet egy reális fejlesztési terv kialakításának.

További tényező, hogy milyen *szülői igények* nyilvánulnak meg általában és speciálisan is az iskolával szemben. Ezek érinthetik a tantárgy- vagy tevékenység-preferenciákat, a szervezési kérdéseket, a tanítási stílust vagy éppen a követelményszinteket. De a *szülők részvételi készségét* is célszerű számításba venni, mely családonként szintén különböző lehet. Enélkül lehetetlen kiszámítani, hogy mely fejlesztési elképzelések vonatkozásában, milyen mértékben támaszkodhat az iskola a segítségükre.

Nem lehet megvalósítható iskolakoncepciót készíteni továbbá akkor sem, ha az nem alapul a *pedagógusok kényszermentes egyetértésén* is. Ehhez szükség van egyfelől felkészültségük és érdeklődésük figyelembevételére, másfelől pedagógiai nézeteik és általános értékorientációjuk egyeztetésére. A pedagógusok felkészültsége még azonos diploma esetén is különböző, ezért nem mindegy, hogy a fejlesztési elképzelések mely területein számolnak velük. Ugyanígy, ha érdeklődésüknek nem megfelelő feladatot kapnak, az eredmény sem elégtetheti ki a várakozásokat. De talán még ennél is fontosabb, hogy az *iskolakoncepció ne csak az iskolavezetés pedagógiai nézeteit és általános értékorientációját tükrözze, hanem az egész pedagógusközösségét*.

És végül, de nem utolsósorban, magával az iskolával kapcsolatban is találhatók néhány figyelemre méltó szempont az iskolakoncepció kialakításához: az *iskola profilja és hagyományai, adottságai és teherbírása*. Nyilvánvalóan döntést igényel, hogy a jövőben megtartsa vagy átalakítsa-e az iskolakoncepció az iskola jelenlegi profilját, és hasonlóképpen, folytassa vagy megszakítsa annak eddigi hagyományait. A döntés-előkészítés során azonban jól fel kell mérni az iskola adottságait és főként teherbírását, vagyis az összes olyan tényezőt, amely egy fejlesztési terv anyagi megalapozását szolgálja.

Eddig azt vettem számba, mi mindenre kell gondolni, ha a helyi tantervet az iskola globális fejlesztési és működési terveként fogjuk fel. Van azonban a helyi tantervnek egy másik jelentése is, ami gyakran keveredik az előbbivel. Ez a *tantárgyi helyi tantervek*re vonatkozik, vagyis az egyes tantárgyakon belül a tanítási időnek arra a felére, melyre a majdani alaptanterv nem tervez kötelezően tanítandó tananyagot. Itt jelentkezik a *pedagógusnak* a tanszabadsággal kapcsolatos mozgástere, vagyis joga és lehetősége arra, hogy a maga választotta témákat is bekapcsolja tanítási tevékenységébe.

Ez a lehetőség, vagy sokaknak kényszer, számos problémát és riadalmat okozott az elmúlt időszakban. Az alaptantervi munkálatok elhúzódása bizonytalanná tette az igazodási pontokat, nem lehetett és ma sem lehet tudni, hogy mikor és milyen kötelező tematika figyelembevételével kell elkészülniük a helyi tantárgyi

tanterveknek. A tankönyv- és programpiac növekedőben van ugyan, de egyenetlen és kiszámíthatatlan. Egyes tantárgyakhoz és iskolafokokhoz nagy a választék, másokhoz éppen ellenkezőleg. Emellett a helyi tantervtervezésnek nincsenek hagyományai a magyar oktatásügyben, és a tanárképző intézmények is nehezen állnak rá az ezzel kapcsolatos új stúdiumok beindítására.

Az említett problémákon a pedagógustársadalom nem tud egyedül felülkerekedni. Szövetségesekre van szüksége. Ahogy az iskola globális tervének kialakításakor a helyi társadalom lehet a természetes szövetségese, úgy a helyi tantárgyi tantervek esetében elsősorban a *pedagógiai szakértőkre* számíthat. Ez a kapcsolat azonban egyelőre alig-alig van intézményesítve. A megoldás az lehetne, ha a *megyei pedagógiai szolgáltató intézetek* megszerveznék *tantervi tanácsadó irodákat*, melyek állandó vagy felkért szakértők közreműködésével, az alkalmi megyei tanfolyamok mellett, az iskolák számára is folyamatos *tantervi tanácsadó szolgáltatásokat* biztosítanának.

Az eddig elmondottakból talán világosan kitűnt, hogy az általam vázolt felfogásban a pedagógustársadalom nemcsak a 80-as években, de ma is a mérleg nyelvénél helyzetében van az oktatás tartalmi irányításának szempontjából. Ezt a helyzetet azonban csak akkor tudja saját hasznára fordítani, ha nem marad passzív szereplője a folyamatoknak, hanem kezdeményez és elfogad. Szövetségüket. Az iskola globális tervének megfogalmazásában a helyi társadalom szövetségét, a helyi tantárgyi tantervek kialakításában pedig a pedagógiai szakértők szövetségét. Ez esetben az oktatáspolitikai mindenkori irányítóinak is szembe kell majd nézniük azzal a ténnyel, hogy egy demokratikus társadalomban az oktatás nem az aktuális politikai hatalom belügye, hanem minden érdekelt fél közös megegyezésén alapuló társadalmi ügy.

Másság, különbözőség, együttesség: a felelős állampolgár születése

„Egy gondolat csak akkor ölt határozott formát, ha szokás van mögötte.”
(Dewey)

Napjaink elgondolkodtató, időnként sokkoló és megrázó élménye egy új tömeges népvándorlás kibontakozása, az etnikai ellentétek és nemzeti önállósodási törekvések felélése, a tolerancia hiánya, az irracionális indulatok elszabadulása. A különféle okokból ki- és bevándorlók, az emigránsok és menekültek „mások”-ként, méghozzá „idegen”-ként jelennek meg a befogadó országok lakói számára, akik szintén mások a letelepedni kívánók szemében. Olyannyira így van ez, hogy a pluralista (több kultúrát és etnikumot magában foglaló) társadalmakban az oktatáson belül külön gond és feladat csökkenteni a migráció hátrányait az emigránsok gyermekeinél nyelvi, értelmi, érzelmi és viselkedésbeli vonatkozásban egyaránt.

A másság persze nemcsak a különböző etnikumok, hanem a generációk között is érzékelhető. A gazdasági és politikai átrendeződések felgyorsulása azzal a következménnyel is jár, hogy egyre rövidül az az időszám, amelyben az egymást követő nemzedékeket még viszonylag azonos életkörülmények, politikai, ideológiai tartalmak, életstílusok kötik egybe, azaz formálják kohorszokká.

Életpasztalataik hasonlósága rányomja bélyegét mentalitásukra. Más világban nőttek fel a mai 70 évesek, mint az 50 évesek, és ezek megint másban, mint a mai 30-20 évesek. Míg korábban évtizedek is elteltek két kohorsz kialakulása között, ma már ez 3-5 év alatt is végbemehet. Nagyon téved az a társadalomkutató, aki ezzel az új ténnyel nem számol.

A másság észlelése, elfogadása vagy elutasítása azonban nemcsak etnikai és/vagy nemzedékek közötti probléma. Mélyebbre nyúlnak vissza annak a gyökerei, hogy milyen úton járunk, milyen eljárásokat kívánnánk vagy tagadnánk a másság kezelésében: ezek a részben intuitív, részben tudatos preferenciák abban a módban gyökereznek, hogy hogyan észleljük a „másik embert” és hogyan – mennyire tudatosan, igényesen és felelősen – viszonyulunk saját „közvetlen tapasztalatainkhoz”, saját észleléseinkhez és az ezeket is befolyásoló konzervismeretekhez, például a sztereotípiákhoz vagy előítéletes hiedelmekhez.

Másság, különbözőség, együttesség: kizárják vagy feltételezik egymást?

Attól függ. Hogy mitől, az Közép-Kelet Európában egyetlen felnőtt állampolgár előtt sem lehet titok. Történelmi múltunkból, jelenkori élményeinkből ismerhetjük, hogy egyrészt attól függ, hogy hogyan – milyen ideológia, társadalompolitika, nevelés, műveltség birtokában – gondolkodunk ezekről a jelenségekről, másrészt

attól, hogy milyen eszközökkel kívánjuk a viszonylagos egyensúlyt elérni e fogalmak által jelzett valóságos jelenségek között.

A demokratikus nevelés nézőpontjából ezek a fogalmak és az általuk jelzett tartalmak semmi esetre sem zárják ki egymást, sőt feltételezik. Elvileg ugyanis nem eleve ellentétes, egymást kizáró jelenségekről van szó. Legalábbis akkor nem, ha a demokratikus nevelés valódi orientációs pontjait keressük. Éppen ekkor jövünk rá arra, hogy a „másság és a különbözőség”, valamint az „együttesség” az emberi természet mélyéből fakadó, egymást feltételező sajátosságok, s kiteljesedni igazán csak egymással harmóniában tudnak.

Ebben a gondolatmenetben viszont a „másság” már nem annyira az idegen, hanem főként az átlagtól eltérő egyéni arculat, egyéniség, a személyiség jelölőjeként szerepel, amely csak járulékosan hordozhatja az „idegen” jelentését is. Primer jelentése azonban az, amely a modern individualizmusban fogalmazódott meg, és ez a személyiség önállóságának és sokszínűségének az eszméje és ennek az eszmének a védelme. De hogyan észlelhető ez a fajta másság a mindennapi életben?

Ezen a ponton lehet segítségünkre a szociálpszichológia, mint olyan tudományág, amelynek megfelelő eszközei vannak arra, hogy feltárja a másik ember, a társ észlelésének spontán tendenciáit, illetve törvényszerűségeit általában is, de különösen az eltérő etnikai csoportok interakcióiban. A szociálpszichológusok már eddig is elegendő bizonyítékot sorakoztattak fel amellett, hogy a társas észlelésben önmagában nem elégséges, noha örömdetes a jó szándék és jóakarát. Érdemes megismerni a másik ember észlelésének konkrét mechanizmusait és ismételtlen előálló csapdáit is.

Fogódzók és csapdák a „másik ember” észlelésében

A „másik ember megismerése, elfogadása, méltánylása önmagunk elfogadtatásával együtt a legalapvetőbb emberi szükséglet. Robinsonként nem tudunk igazán egyéniségekké válni; szükségünk van a „másik” méltánylására, tekintetére. A társadalmi, etnikai, generációs és egyéb vonatkozásban létező „másság” észlelésének mikéntje mélyről fakad: ott gyökerezik, hogy az emberben milyen igényesség és felelősség alakult ki mások segítségével persze – a körülötte lévő és számára fontos „mások” észlelésében.

A szociálpszichológia korai művelői közül elsőként *Ichheiser* és *Heider* mutat rá arra, hogy a látszat ellenére egyáltalán nem könnyebb másokat észlelni, mint rejtett gondolataikat megismerni. Először is megtévesztő a mindennapjainkat jellemző társészlelés *közvetlensége*: túlságosan hiszünk abban, amit látunk (vagy látni szeretnénk), és elhanyagoljuk az ún. *helyzeti jellemzőket*, az aktuális észlelés társas szituációjának rejtettebb, mögöttes összetevőit.

A társas észlelésben könnyebben érvényesülnek bizonyos rejtett és tanult sémák, szubjektív mozzanatok, motívumok, mint a tárgyi környezet észlelésében. Szinte észre sem vesszük a belénk épült akadályokat, ezért tűnik számunkra más emberek észlelése csaknem „természetadta” közvetlenséggel és biztonsággal rendelkezőnek, s ez a hiedelem már önmagában is gyakori félreértések és félreértelmezések forrása lehet. Igazából túljutni ezeken a félreértéseken és közelebb kerülni a másik ember valójához csak úgy lehet, ha tudatosítjuk a társas megismerés észlelésbeli csapdáit, és tudatos önkontrollal küzdünk ellenük.

A másik ember vagy csoport észlelésében a nyilvánvaló „fogódzs” a velük együtt átélt vagy a róluk szerzett élmény közvetlensége, élelensége, amelyet nem steril információ formájában, hanem érzelmileg hangszúlyos emlékek formájá-

ban tárol emlékezetünk. A másokról nyert előzetes vagy utólagos gondolati elemeket, ítéleteket és sztereotípiákat vagy újabb benyomásokat mindig ezekkel az érzelmileg hangsúlyos emlékképekkel együttesen dolgozzuk fel.

De milyen csapdákra gondolhatunk a másik vagy a mások észlelésével kapcsolatban?

Először is talán gondolnunk kell a *belátás korlátozottságára*, amikor furcsasággént vagy egyenesen devianciaként értékelünk olyan viselkedésbeli megnyilvánulásokat, amelyek egy más kultúrából nézve éppúgy normálisak, mint a mi, hasonló funkciójú viselkedési mintáink. Nemcsak eszméink és fogalmaink, de még észleleteink és tapasztalataink is kulturális minták és társadalmi referenciakerek által befolyásoltak. Csak azokat a tényeket, a társadalmi valóság azon aspektusait észleljük, amelyek illenek társadalmilag és kulturálisan preformált sémáinkba, illetve e sémák által formált és érzékenyített beállítódásainkba – írta valamikor *Ichheiser* (még 1930-ban) – s azóta a modern kognitív szociálpszichológia ezt teljességgel igazolta.

Egy másik félrevezető csapda a *személyiség egységének túlértékelése*. Jó példa erre a pedagógiai gyakorlatban egyes tanulóknál a szülői és pedagógiai vélemény merev, feloldhatatlannak tűnő kontrasztja. Mindkettő abból indul ki, hogy hogyan viselkedik a gyerek az ő látóterében, és elképzelni sem tudja, hogy más szituációkban akár homlokegyenest másként viselkedhet. Ezért a szülő is, a tanító is azt gondolják egymásról, hogy a másik az előítéletes, mert egy bizonyos szociális térhez és helyzethez kötődő magatartásból következtetnek a gyerek személyiségének az egészére. Hasonló és nem ritka eset, amikor valakinek egy bizonyos szerep által megkövetelt viselkedését (például egy katonatiszt külsőleg megnyilvánuló határozottságát) vetítik ki személyisége egészére. Ezek a túláltalánosítások persze további csalódásokhoz vezetnek a személyközi kapcsolatokban vagy a különféle etnikai ellentétek kezelésében.

Ilyen rejtett csapda a társészlelésben működő *illuzórikus korreláció* is. Az információfeldolgozás e jellemző jelenségét *Chapman és Chapman* (1967a, 1967b) vizsgálatsorozata tárta fel klinikai pszichológiai diagnosztizáló gyakorlat megfigyelése alapján. Észrevették, hogy a klinikai pszichológusok feltétlenül ragaszkodtak bizonyos, a projektív tesztekben – például a Rajzolon egy embert című tesztből – származó diagnosztikai jegyek értékéhez, annak ellenére, hogy a felgyűlt tapasztalatok ezt nem igazolták. A ragaszkodás azt jelentette, hogy a következő munkafázisban a projektív tesztek ezen mutatóiból közvetlenül következtettek bizonyos pszichológiai problémák szimptomáira (közvetlenül megőszolták azok meglétét). Tették ezt függetlenül attól, hogy létezett-e vagy sem a valóságban ilyen összefüggés. Ily módon a szilárdnak vélt kapcsolatot, az illuzórikus korrelációt mintegy tartós hiedelemmé változtatták, amely további téves hiedelmek alkotóelemévé vált. Chapmanék kollégiumi diákokkal és tapasztalt klinikusokkal végezték ezeket a kísérleteket. Kiderült, hogy bár a diákok egyáltalán nem voltak szakértők e teszt használatában, mégis csakhogy ugyanolyan kapcsolatokat találtak az emberábrázolások bizonyos sajátosságai és meghatározott pszichológiai szimptomák (problémazonák) között, mint amilyenekről a szakértő pszichológusok számoltak be. Így például azoknál, akik atipikusan helyezték el a szemeket, megállapították, hogy gyanakvó emberek. Azoknál pedig, akik széles vállakat rajzoltak, feltételezték, hogy komoly problémáik vannak a maszkulinitás tekintetében. Magában a vizsgálati anyagban egyáltalán nem volt semmi ilyen összefüggés. Mindkét mintában illuzórikus korrelációkat tükröztek a vizsgált személyek válaszai.

Ez a kísérlet azt mutatja, hogy az illuzórikus korrelációk *nem tudatosan is kiépülhetnek*, még olyan esetekben is, amikor maximális pontosságot várnak el a

vizsgálati személyektől, sőt ezért még anyagilag is jutalmazták őket. A további kísérletek azt is bizonyították, hogy az illuzórikus korrelációk rendkívül stabilak, a változásoknak ellenállnak, különösen az alacsony önértékelésű, bizonytalan személyiségeknél. Az énvédő mechanizmus ugyanis arra készíti a személyt, hogy még jobban ragaszkodjék a korábbiakban formált illuzórikus korrelációkhoz.

A *sztereotípiakutatás* is sok ismeretet tár fel a másik észlelésének hibaforrásairól. Ezekben vizsálták, hogy hogyan formálódnak sztereotípiák egyik vagy másik csoportról, és ezek hogyan befolyásolják a személy további reakcióit e csoportok individuális tagjával szemben. *Hamilton* és munkatársai (1981) tanulmányozták e problémát, különösen azt a folyamatot, ahogyan e csoport kognitív reprezentációjában felhalmozódnak és megerősödnek az illuzórikus korrelációkon alapuló információk. Azt is vizsálták, hogy e „tudás” hogyan funkcionál akkor, ha a csoport egyetlen képviselője van jelen. *Hamilton*é kísérletei igazolták, hogy az illuzórikus korreláció az emberi információfeldolgozás jellemző tulajdonsága. A folyamat kétféle módon is működik: először a korábbi hiedelmek és tapasztalatok irányítják a további helyzetészlelést; másodsor az információszelekció és -feldolgozás egyirányúsított módja alakul ki, egyfajta „*pszichológiai vaksgót*” idézve elő a korábbiaknak ellentmondó információkkal kapcsolatban.

A sztereotípiák gondolkodásunk szükséges elemei, de a hozzájuk való túlzott tapadás már egy sajátos, *dogmatikus gondolkodásmód*, jellemzője, ami a fenti módon kihat a másik ember vagy csoport észlelésére is. E gondolkodásmód leggyakoribb megnyilvánulása az ún. *deindividualizáció* jelensége, amikor is valakit egy másik csoport tagját csak a csoport-hovatartozás alapján észlelik és értékelik, megfosztva a személyt minden egyéni vonásától, saját személyiségétől. Ilyen jelenség, ha egy kisebbségi csoporthoz tartozó személy, például egy színes bőrű vagy egy cigány észlelésekor csak a csoportjáról a közvéleményben élő sztereotipizált kép ugrik be. A dogmatizmusra általában a túlsztereotipizált gondolkodásmód jellemző a személy- és csoportészlelésben is: oly módon alkalmazzák a másokra vonatkozó sztereotípiákat, hogy azzal saját csoport-hovatartozásukat húzzák pozitívan alá.

Ez a tendencia szinte spontán módon adódik a saját és más csoportok észlelésében, amint azt *H. Tajfel*nek és *J. Turner*nek a szociális kategorizációval kapcsolatos kísérletei igazolták, de csak akkor érvényesül végletesen előítéletesen, ha a személyiség tudatos kontrollja és nyitottsága nem vonja ellenőrzése alá a saját csoportról formált túl pozitív, az „idegen”, a „más” csoportról formált túlságosan is kedvezőtlen képet. A dogmatikusok sohasem látnak erkölcsi problémát abban, hogy kritikátlanul kezelik mind az önmagukra, mind a más csoportokra vonatkozó minősítő sztereotípiákat. Ez ellen egyébként egyre több európai országban az oktatás intézményes rendszerén belül is próbálnak küzdeni. (Angliában az íreknek az erőszakkal való azonosítása, nálunk a cigányoknak a lopással, bűnözéssel való azonosítása a gond. De nem kevésbé sematikus szemlélet a létező gondok és a társadalmi beilleszkedéshez és az egysúly fenntartásához jogosan elvárható szabályok kifejtésének hiánya, hiszen a kérdés egyáltalán csak szélesebb társadalmi kontextusban tárgyalható.)

A sztereotípiák – kivált a negatív sztereotípiák – termelődésének tehát a társadalmi csoportok és szerepviszonylatok léte és ezek pszichikus feldolgozásának a szükséglete a természetes közege. Ennek egyik megnyilvánulása az ún. *attribúciós hiba*, amelynek a lényege, hogy míg a saját kudarcainkat hajlamosak vagyunk külső, eredményeinket pedig belső okoknak tulajdonítani, addig mások esetében épp fordítva járunk el: eredményeiket a véletlennek vagy a szerencsének tulajdonítjuk, kudarcaikért pedig minden további megfontolás nélkül őket tesszük felelős-

sé. Az attribúciós hiba, ez a részrehajló ítélet általában a személyközi interakciók terméke, s egy eleve védekező-önfelmentő mechanizmus eredménye.

Mindezek után felmerül a kérdés: tanítható-e az önkontroll, az önmérséklet, az igényesség és tolerancia mások, más kultúrák, népek, nemzetek és egyáltalán a másság megismerésében?

Tanítható-e a tolerancia?

Ezt a kérdést vizsgálta *Lánczi András* történész is hasonló című írásában, amelyben előbb bemutatta a főként osztrák történészekkel folytatott történelemtan-könyv-egyeztetési kísérleteket, s az e tekintetben kiemelkedő 1985-ös stuttgarti történészkonferencia eredményeit, majd azt fogalmazta meg, hogyan lehet a történelemben a „mátság”-ot kezelni. *Levi-Strauss*-szal válaszolt: „A mások felfedezése a kapcsolat felfedezése, s nem a korlátozó.” A történészek zöme megegyezik abban, hogy a tolerancia, az értékek és a kritikai attitűd szoros egységet kell hogy képezzen a történelemtanításban, de e tekintetben egy sor rossz beidegződést kellene felszámolni. A társadalmi méretekben gyakorolt toleranciának kevés hagyománya van nálunk. A jelenlegi oktatási intézmények többsége – írta *Lánczi* 1987-ben – az ún. porosz iskola mintái alapján működik, még akkor is, ha szubjektív szándék szerint nem ezt akarja, mégis központi fogalma a fegyelem. Merev iskolai struktúrák és bizonytalan társadalmi helyzetek aligha kedveznek a korábbi beidegződések és előítéletek leküzdésének. Pedig erre nézve a stuttgarti konferencia konkrét ajánlásokkal is élt: szorgalmazta, hogy a történelemtanítás ne korlátozódjon a politika- és hadtörténetre, hanem szintetizálja a civilizáció valamennyi aspektusát, továbbá ölelje fel az Európán kívüli civilizációk tanulmányozását is.

Az iskola kezdeményező szerepét és felelősségét a „mátság” tárgyilagossabb, kevésbé elfogult észleléseért nem csak a történészek szorgalmazzák. Az utóbbi évek nemzetközi pszichológuskonferenciáin is előtérbe került az etnikai identitás és a kisebbségi csoportok problematikája, ezeken megismerkedhettünk a demokráciára és a toleranciára való nevelés különböző kísérleteivel. A demokráciára való nevelés nagy problémája, hogy hogyan liberalizáljon, hogyan szabadítsa fel az iskola klímáját és ugyanakkor hogyan tartson fegyelmet. Hogyan neveljen egyszerű együttességre, toleranciára és az egyéniségek s a kisebbségi akaratok érvényesülésére és a társadalmi normatívák szükségességének a belátására, ezek elfogadására? Vannak, akik ennek a lehetőségét teljesen tagadják, mások szerint csakis az iskola lehet az a hely, ahol meg kell és meg lehet törni a társadalom adott szellemi-erkölcsi reprodukciójának (ezen belül akár egy előítéletes gondolkodásmódnak) a spontán menetét.

A társak észlelésétől a felelős állampolgár születéséig

Mégis, mi köze van a társak észleléséhez a felelős állampolgár születésének? Felelősek vagyunk-, lehetünk-e azért, hogy milyen módon észleljük társak környezetünket? Hiszen az előítéletes gondolkodás gondolati termék, tehát elsősorban a gondolkodás reformját kívánja megszüntetése. A korábbiakban éppen azt igyekeztünk érzékelteni, hogy az előítéletes sémák születése már a társak és társas szituációk spontán mechanizmusaiiban történik, s hat mindaddig, amíg az egyén tudatosan nem kontrollálja ezeket. Csakhogy ez nagyon fáradságos és kényelmetlen dolog. Nagyon kevés ember vállalja ezt tudatosan, önnevelésének részeként. Ugyanaz áll rá, mint amit a tolerancia tanulásáról *Lánczi* állított. Tanítható-e a

tolerancia? Abban az értelemben semmiképpen, ahogy a szorzótáblát tanuljuk meg. Minél több tudatos mintára van szükség ahhoz, hogy a tolerancia magától értetődő társadalmi érték legyen.

Ilyen tudatos mintaalkotási kísérletek tulajdonképpen két irányban történnek: egyfelől – főként Angliában és Kanadában – arra törekszenek, hogy a pluralista társadalom nevelési rendszerében vegyék nagyító alá azokat a szervezeti és intézményes szokásbeli helyzeteket, ahol a kisebbségek szinte spontán módon, anélkül, hogy tagjaik tisztában volnának a történésekkel, hátrányos megkülönböztetést szenvedhetnek, másfelől alulról építkezve igyekeznek az igazságos és méltányos megítélést és önálló érdekképviselést szorgalmazó kisebb osztályközösségeket létrehozni önkéntes tanulói és tanári együttes vállalkozásokban. Ez a megközelítés tehát magában foglalja azt a meggyőződést, méghozzá *Durkheim*, *Piaget* és *Kohlberg* nyomán, de itt említhetnénk *Ichheiser* nevét is, miszerint nem kevésbé morális kérdés az, hogy hogyan látjuk, észleljük egymást, mint az, hogy hogyan és mit teszünk egymás ellen vagy egymásért.

Huizinga szerint „Az erkölcs szerzett tulajdonság, amit nem a tanítás és a felszólítás plántál belénk, hanem a környezet személytelen hatása. Az egyén rendszerint szociális csoportjától kapja az erkölcsiséget, ahogy a nyelvét örökli. Bátorítás, felvilágosítás és oktatás gyenge ingert jelentenek azokhoz képest, amelyeket a környező személytelen erők és személytelenített szokásai állandóan kifejtnek.” (*Huizinga*, 1943. 271–272. o.)

Az ún. *just community*, vagyis igazságos és méltányos közösség építésének a gondolata *Kohlberg*nek a morális fejlődésről kialakított koncepciója nemzetközi vitájából, valamint az amerikai társadalom belső dilemmáiból alakult ki, válaszként ezekre a kihívásokra. A 70-es évek második felében közösen alakították ki pszichológusok és pedagógusok a *just community* című pedagógiai vállalkozást (iskolakísérletet) nehéz terepen, olyan iskolákban, ahol halmozottan jelentkeztek a szociális feszültségek és deviáns magatartások (például a New York-i Bronx-ban, általános és középiskolákban). E modellt azóta már adaptálták és sikerrel alkalmazták Németországban, több észak-vesztfáliai középiskolában. A pszichológusok – minden elbátortalanító tapasztalat ellenére (mint amilyen volt például a Los Angeles-i komoly etnikai zavargás) – hisznek abban, hogy igazi áttörés csakis serdülő- és ifjúkorban érhető el a demokratikus nevelés tekintetében. Továbbá abban is hisznek, hogy ez csakis akkor érhető el, ha párhuzamosan megfelel a tanulók belső fejlődési szükségletének, amennyiben pozitívan formálja önértékelésüket, és ugyanakkor megfelel a társadalom szükségletének is, amennyiben a tudatos és értelmes szabálykövető viselkedés kialakulása része a felelős állampolgár születésének. Ez egy nevelési eszmény ugyan, de olyan, amelynek a *szokásrendszerét* és intézményes keretét maguk a tanulók és tanárok már kidolgozták. Ez még tovább fejleszthető, de már legalább van az iskolai együttlét mindennapjaiba rögzült szokáskészlete is a demokratikus közösség formálódásának, a tolerancia tanulásának. A közösségformálásnak a fő eszköze kezdetben az osztály morális klímájának a felmérése, ezzel párhuzamosan egy önkéntes részvétellel megvitatott közös normakészlet elfogadása arra vonatkozóan, hogy hogyan kívánnak az iskolában együtt élni-dolgozni. További eszköze a tanulói-tanári figyelem e normák betartása, illetve módosítása iránt, valamint az érdekeket megfogalmazó, az ellentéteket argumentáló, a tanulóik és tanárok között igazi partnerkapcsolatot létesítő viták hipotetikus és valódi emberi és csoportközi konfliktusokról. A *just community* megközelítés nem konformista, hanem egymáshoz értelmesen alkalmazkodó, önálló személyiségek, egymásban a másságot elismerő emberek közösségének nevelési kísérlete, amelyről *Piaget* is,

Dewey is álmódott, s amely mintaként szolgálhat mások számára is. Ma is érvényes Dewey megállapítása:

„... Minden eszményt egy valóság előz meg, de az eszmény több, mint a valódinak belső képben való megisméltése. Biztosabb és bővebb és teljesebb alakban vetít ki valami jót, ami előzőleg hiányos, esetleges, felszínes módon tapasztaltatott.

... Sokan vannak, akik nevetségessé akarják tenni az amerikaiaknak a nevelésbe vetett hitét, vallásnak nevezik azt, s gyakran valóban az is, közben azonban a babona bizonyos sajátosan hétköznapi formájának tekintik valójában. De csak akkor babona, ha elítélünk minden hitet mint értelmetlent, minden hitet egy, a mostaninál jobb világ lehetőségében. Mert amíg komolyan és rendszeresen meg sem kíséreltük kihasználni e lehetőséget (és azt hiszem, hogy csak igen kevés számú fanatikus állítaná, hogy az emberiség intelligens és türelmes módon valóban megkísérelte már), nem tudjuk és nem tudhatjuk, hogy mennyiben lehet a világot jobb és szebb helyé alakítani.” (The New Republic, 1926. május 15. 410. o., idézi Huizinga, 1943. 273–274. o.).

Irodalom

Allport, G. F. (1978): Az előítélet. Gondolat Kiadó, Bp.

Chapman, L. J. (1967a): Illusory correlation in observational report. Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 6., 151–155. o.

Chapman, L. J. and Chapman J. P. (1967b): Genesis of popular but erroneous psychodiagnostic observations. Journal of Abnormal Psychology. 72., 193–204. o.

Erikson, E. H. (1963): Childhood and Society. W.W. Norton, New York.

Erikson, E. H. (1991): A fiatal Luther. Gondolat Kiadó, Bp.

Erős Ferenc (1989): Az etnikai identitás néhány szociálpszichológiai összetevője. In: Az identitás – kettős tükörben. (Szerk.: Váriné Szilágyi I. és Niedermüller P.), TIT, Bp.

Hankiss, E.–Manchin R.–Füstös L.–Szakolczay Á. (1984): Folytonosság és szakadás. MTA Szociológiai Int., Bp.

Huizinga, J. (1943): Válogatott tanulmányok. Pharos.

Power, C. F.–Higgins, A.–Kohlberg, L. (1989): Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education. Columbia Univ. Press, New York.

Szabó L. Tamás (1993): Migráció és oktatás. Kultúraközi és modernizációs szempontok a bevándorlás jelenségeinek értelmezésében. Oktatókutató Intézet, Bp.

Váriné Szilágyi Ibolya (1989): Értékelsajátítás és személyiségformálás a mindennapi életben. In: Az identitás kettős tükörben (szerk.: Váriné Szilágyi I.–Niedermüller P.), TIT, Bp.

Váriné Szilágyi I. (1984): Újabb fejlemények a sztereotípiák kutatásában. = Magyar Pszichológiai Szemle, 6. sz. 495–495. o.

Váriné Szilágyi I. (1989): Szemléleti korlátok és a moralitás. = Pszichológia, 1989, 4. sz. 621–640. o.

VILÁGTÜKÖR

VASZILIJ V. DAVIDOV

A gyermekek és a fiatalok helyzete a mai Oroszországban^{*}

– Változások az oktatásban és a nevelésben –

A múlt öröksége

Az oroszországi oktatásban és nevelésben nehéz az alapvető célok megvalósítása, tehát a műveltség megalapozása és a tudatos önmeghatározáshoz, az önmegvalósításhoz szükséges készségek és képességek kialakítása.

A problémák egyik fő oka az, hogy meg kell küzdeni a kommunista örökséggel, amely sok tekintetben ma is meghatározza a közgondolkodást, hat a pedagógusokra és a fiatalokra egyaránt. A szellemi élet jelenlegi állapota több okkal magyarázható.

1. Visszavezethető a termelés, valamint a lakosság társadalmi és kulturális életének alacsony szintjére és arra a jelenségre, hogy az iparban évtizedekig az anyagi termelés és a honvédelem élvezett prioritást. Az anyagi és szellemi kultúra valamennyi területét meghatározta az adminisztratív-disztributív tervezés, a hidegháborús hangulat. Elutasították a kultúra, az intellektus minden egyedi értékét, s az erre irányuló próbálkozásokat kíméletlenül eltiporták.

2. Büntetőjogi eszközök alkalmazásával is tiltottak minden olyan tevékenységet, gondolatot, vitát, amely a szellemi kultúra elismerését és megértését célozta, és nem volt összhangban az igen primitíven értelmezett materialista világnézettel. Ennek következtében még a humán értelmiség soraiban is szép számmal akadtak olyanok, akik nem értették meg a szellemi élet valódi tartalmát, a személyes életben és a társadalmi tevékenységben játszott szerepét.

3. Az úgynevezett tudományos (természettudományos) ismeretek abszolút elsőbbséget élveztek az erkölcsi, a jogi, a művészettel és a vallással kapcsolatos tudattartalmak mögött.

Mindezek következtében nem lehet csodálkozni azon, hogy a pedagógusok körében (is) rendkívül beszűkült elképzelés élt a szellemi élet tartalmáról, kialakításának lehetőségeiről, módjairól. A társadalmi változások remélhetőleg lehetővé teszik a múlt örökségének felszámolását és a szellemi élet komplex vizsgálatát, illetve a vizsgálati tapasztalatok gyakorlati alkalmazását.

^{*} Az előadás egy 1992. X. 30. és XI. 1. között megrendezett nemzetközi konferencián hangzott el Berlinben. („Lebenabildung in Europa zwischen Utopie und Wirklichkeit“)

Az eredeti szöveg megjelent a konferencia teljes anyagát tartalmazó kötetben. Szerk.: K. F. Wessel (W. Ebert) C. Eggers (C. Lost, Kleine Verlag Bielefeld, 1994. 150-159. o.)

Társadalmi változások

Korábban az egyértelmű, jól áttekinthető és stabil társadalmi hierarchiában az egyes rétegek között megvoltak az átjárhatóság világos szabályai. Egy munkásfiatal elvileg felkapaszkodhatott a Komszomol, majd a párt lépcsőfokain az „elitbe”. A rendszer rögzülésével azonban ez a „karrier” egyre nehezebben volt befutható. A státus gyakran apáról fiúra szállt, másnak az esetében megszerzéséhez egy egész élet kellett. Ha valaki évtizedekig törleszkedett a hatalomhoz, ideje java részét politikai üléseken, konferenciákon, rendezvényeken fecsérelte el, esetleg bejuthatott a „mieink” közé. A rendszer örökkévalónak tűnt, s ha valaki identifikálódott a társadalmi réteggel, amelyhez tartozott, ez az azonosulás akár haláláig érvényes maradhatott.

A jelenlegi társadalom struktúrája azonban szinte egyik napról a másikra változik. Egyes rétegek súllyesztőbe kerülnek (így jártak többek között a pártmunkások), miközben újak emelkednek fel (például üzletemberek, politikusok). Ma is létezik „elit” réteg, de ez nem válik el olyan határozottan a társadalom egészétől, mint korábban. Bár a jelenlegi társadalmat – felületesen szemlélve – erősödő polarizáció jellemzi, a társadalmi rétegek közötti határok elmosódottabbá, sokkal könnyebben átjárhatókká váltak, mint az elmúlt korszakban. A mérnök, a diák, az orvos viszonylag rövid idő alatt a vállalkozói elitbe emelkedhet, míg a korábban e rétegbe tartozók kiszorulhatnak belőle. Ez a dinamizmus természetesen megnehezíti az egyének identifikációjának folyamatát. Ugyanakkor hiányoznak az új identitásokat meghatározó formák, amelyek iránt erősödik az igény. Ebből a fokozódó szükségletből fakadnak az olyan – olykor különös – szerveződések, mint például a Fiaatal Milliomosok Klubja.

A szovjet rendszer összeomlásának másik következménye egy globális azonosulási lehetőség megszűnése. A Szovjetunióban élő emberek többsége ugyanis azonosult a birodalommal, átélte annak győzelmeit, megszenvetve vereségeit, egy hatalmas közösség tagjának érezte magát. A Szovjetunió széthullásával keletkezett űrt fokozatosan töltik be bizonyos – a szovjet rendszer idején háttérbe szorított – identifikációk. Felerősödik – többek között – a nemzettel, a családdal, a társadalmi osztállyal kapcsolatos azonosulás.

Az ifjúság értékorientációja

Az ifjúság mint a társadalom legdinamikusabb rétege, nem egyszerűen leképezi a társadalomban zajló folyamatokat, hanem eltűzelve, kiélezve reprodukálja ezeket. Ugyanakkor éppen a fiataloknak van a legnagyobb igényük az identifikáció megélésére. A jelenlegi sajtó előszeretettel fest apokaliptikus képet az ifjúság erkölcesinek hanyatlásáról, általános cinizmusáról. (Ezt a véleményt számos pszichológus is osztja.) Az ifjúság – éppen úgy, mint a társadalom egésze – differenciált, egyes csoportjaira különféle értékorientáció jellemző.

Egy viszonylag széles réteg a nyugati tömegkultúra vonzásába került. De létezik egy olyan, szintén széles ifjúsági réteg, amelynek számára a nemzeti ideálok, jelképek jelentik a központi értékeket.

A társadalom korábbi stabil struktúrájának felbomlása saját szerveződések létrehozására ösztönzi a fiatalok egy részét. Vannak csoportok, amelyeket a fizikai erő istenítése, a könyörtelenség, az agresszivitás jellemez. Sok fiatal a hitben talál önmagára, és valamely vallási, gyakran ortodox kisközösséghez csatlakozik.

A különféle ifjúsági csoportosulásoknak egyetlen közös jellemzője ideológiájuk kidolgozatlansága és ennek következtében primitív volta. E közösségek többsége még születése pillanatait éli („status nascendi”). Így a fiatal ember nem egyszerűen

csatlakozik egy működő csoporthoz, hanem részt vesz annak létrehozásában is. Evvel is magyarázható, hogy a fiatalok többsége rendkívül erősen kötődik a választott közösséghez, ugyanez okozza lelkesedése viszonylag gyors lankadását is. Egy dinamikusan változó társadalom fiataljaira jellemző a csoportok, ideológiák, értékek viszonylag gyakori változtatása.

Minél szilárdabb egy társadalom szerkezete, annál szűkebb az egyén mozgásteret, és annál biztosabban kielégül a biztonság iránti igénye. Változó társadalmakban a szabadság növekedésével, az egyéni lehetőségek kitágulásával együtt jár az állandóság hiányából fakadó bizonytalanság. Hogy a fiatal miként éli meg a jelenlegi korszakot, az mindenneke előtt lelki alkatán múlik. A stabil és hajlékony szellemű emberek derűlátóak, képesek élni az átmenet nyújtotta lehetőségekkel s kedvező irányban változtatni társadalmi státusukon. A merev lelkialkatúak azonban könnyen gátlásossá, labilissá válhatnak, elveszthetik önbizalmukat. A fiatalok számára például a középiskola elvégzése után sokkal több érvényesülési lehetőség van, mint korábban: felvételt nyerhetnek külföldi főiskolára, egyetemre, vállalkozásba foghatnak, vagy „szabadúszók” lehetnek. E változás pozitív oldala, hogy módjuk van viszonylag széles társadalmi tapasztalatokat szerezni, mielőtt elköteleznék magukat valamelyik pálya mellett, ugyanakkor fennáll a veszély, hogy a választott hivatáshoz szükséges tudnivalók elsajátítása megreked a felületen.

Elgondolkodtató jelenség, hogy a fiatalok – miközben politikai nézeteik a társadalom egészének politikai nézeteivel azonosak – egyre távolabb kerülnek a politikától. A lehetőségek körének bővülése következtében a politikusi pálya csupán egy a sok közül, s mint ilyen, a legkevésbé vonzóik közé tartozik. A politikusi szerepet sokkal szívesebben vállalják a középkorúak vagy az idősek, akik számára pedig már közel sem adódik olyan széles tevékenységválaszték.

Az ifjúság jelenlegi állapotát tekintve a legaggasztóbb jelenségnek növekvő szellemi igénytelenségüket tartom. Erősen növekszik a „lélek nélküliek” tábora, terjed a fiatalok körében a kábítószer-szenvedély. Egyre gyakoribbak a munka iránti negatív attitűd, a szabadidő eltöltésének primitív formái, a vágy a fogyasztói javak munka nélküli megszerzése iránt. Riasztó az általános ideávesztés, az erkölcsi tartás alapjaiban történő megrendülése, a társadalom, a világ dolgai iránti közömbösség, a haszonelvűség, a pragmatizmus általánossá válása.

A fiatalok körében (is) terjedő primitív tudat bizonyítéka az a válasz, amelyet tévénezők többsége adott egy, a halálbüntetés szükségességét tudakoló körkérdésre. Nem csupán helyeselték a halálbüntetést, hanem többen „kivitelezőnek” is ajánlkoztak. (Itt jegyzem meg, hogy a XIX. századi Oroszországban megtörtént, hogy az egész birodalomban egyetlen ember sem akadt, aki hajlandó lett volna halálos ítéletet végrehajtani.)

Az Oroszországi Művelődési Intézet Pszichológiai Intézete vizsgálatának adataiból a fiatalok romantikus törekvéseinek válságára következtethetünk. A korai szexuális kapcsolatok például kedvezőtlenül befolyásolják a felnőttkori érzelmi kapcsolatokat. A videopiacon található „áru” 90%-a primitív pornográf vagy akciófilm. A nyugati orientáció a szaporodó falfirkákban is kimutatható. A dicsérő kijelentések általában angolul szerepelnek, a tragárságok oroszul.

Mivel magyarázható ifjúságunk java részének talajvesztettsége?

Mindenekelőtt társadalmunk átmeneti jellegével. Összeomlott egy öröknek vélt ideológia, s az új értékek, az új eszmerendszerek csak most alakulnak. A fiatalok általános szociális tájékozatlansága erkölcsi dezorientációhoz vezet. A létező – családi és társadalmi – nevelési rendszerek nincsenek abban a helyzetben, hogy a

sziükséges mértékben kifejlesszék a fiataloknak a világhoz fűződő szellemi és gyakorlati kapcsolatait, ezek nélkül pedig szellemi kultúrájuknak sincs megfelelő alapja. Mivel az esztétikai nevelés nem volt elég hatékony, a vallásos pedig teljesen hiányzott, a nemzeti, a családi és egyéb tradíciók szétzilálódtak. A hivatalos ideológia pedig, amely a hagyományápolás feladatát átvállalta, válságba került, s végképp hiteltelenné vált, már képtelen hatást gyakorolni a fiatalokra.

Az iskolások szellemi kultúrájának szinte kizárólagos megalapozói a könyvek voltak. A köztársasági gyermekkönyvtár szociológiai adatai alapján a diákok legkedveltebb olvasmányainak a megoszlása a következő: krimi – 72,2%; fantasztikus irodalom – 69,4%; történelmi művek – 38,8%; speciális szakirodalom – 30,5%; klasszikus irodalom – 16,6%; társadalompolitikai művek – 5%. Mindezek alapján a legnépszerűbb olvasmányok aligha gyarapítják a fiatalok szellemi kultúráját. Elgondolkodtató az is, hogy a megkérdezett fiataloknak mindössze 5,5%-a tűntette fel valamelyik szülőjét legfőbb tekintélyként, pedagógust ugyanitt egyikük sem említett, 36%-uk nevezett meg sportolókat, 28%-uk pedig barátokat.

Mindez a felnövekvő generáció felnőttek iránti bizalmatlanságának, kritikus tartásának természetes következménye. Másokkal szemben a serdülők lényegesen kritikusabbak, mint önmagukkal. Leveleikben, fogalmazásaikban maguk írják a fiatalok: „Honnan is lehetne nekünk szellemi kultúránk? Hiszen az anyag az elsődleges, a tudat csak másodlagos – nyomorunk talaján a szellemi elnyomorodás terem”. Egy 15 éves fiú így vall: „Kínos nekem olyan tanárokkal beszélni, akik a fiatalok szellemi elszegényesedéséről papolnak, miközben már azt is elfelejtették, hogy ők maguk mikor voltak utoljára múzeumban.”

Szólhatnék még a filmről mint a szellemi kultúra másik lehetséges forrásáról. Napjainkban megindult a mozi kommerszé válásának időszaka. A helyzet csak abban a mértékben változhat kedvező irányban, amilyen mértékben a lakosság szélesedő köreiben igény támad a „szellemi táplálék” iránt.

És a televízió? Vajon ha több adás szólna a történelmi hagyományokról, a kultúráról, az erkölcsi értékekről, felhasználnák-e a fiatalok az ezekben rejlő lehetőségeket? Egy pap televíziós szereplését követően 70 moszkvai diákot kérdeztek meg, s kiderült, hogy mindössze tizenegy fiatal látta az adást. A prédikáció főbb gondolataira vonatkozó leggyakoribb válasz pedig az volt, hogy jobb, ha az ember nem sokat ugrál ebben a zűrzavaros világban.

A szellemi léleplülés gyökerei elsősorban nem a könyvek, filmek, tv-adások konkrét tartalmában keresendők, bár ezek jelentősége sem tagadható. A lényegi okok azonban az orosz kultúra és oktatás általános állapotában rejlenek. A szovjet oktatásügyben az ún. „tudományos”, pontosabban természettudományos világnézetre esett a hangsúly. Ez a világnézet pedig a világot lélektelen aggregátumok összességének tekinti. A természettudományos világnézetben nincsen helyük a sajátságos, lélekkel megáldott emberi lényeknek, a szellemmel rendelkező szubjektumoknak. A szellemi kultúrában keletkező vákuumot ma a nacionalizmus tölti ki (az orosz nacionalizmustól a Pamjatyig, a balti, az örmény stb. nacionalizmusig). Benyomul ide a vallásos, valamint az extenzív-demokratikus eszmerendszer is. Széles teret nyer az utilitárius-pragmatista ideológia. Bár a fiatalság többsége nem foglalkozik spekulációval, prostitúcióval és az illegális, erkölcstelen tevékenységek egyéb fajtáival, sokan elfogadják ezeket mint a meggazdagodás lehetséges útjait, s nem látnak elvi különbséget az anyagi gyarapodás legális és illegális módjai között. A fiatalok példátlan mértékben tisztelnek mindent, ami külföldi, főleg amerikai. Ez vonatkozik a fogyasztói javakra éppúgy, mint a politikai rendszerekkel és szociális kommunikációval kapcsolatos gondolatokra. Sokat beszélnek, illetve álmodoznak a kivándorlásról.

A szétzilált értékorientáció időszakában sok fiatal hétköznapiinak, eseménytelennek érzi az életét, értelmetlennek a tanulást és a munkát. A társadalmi presztízs ma már nem függ a műveltségtől. A fiatalok egyre inkább informális szerveződésekben keresik a spontán csoportos kommunikáció lehetőségét. Ezek a csoportok sok esetben a fiatalok szociális önmeghatározásának keretei, az ifjúság egy része számára az erodálódó társadalmi értékek közepette a pszichológiai adaptáció eszközei, mások számára a társadalom egészével való konfrontáció formái.

Szellemi kultúrát pedig nem lehet parancsokkal és instrukciókkal létrehozni. A fiatalok szellemi életének a fellendüléséhez a társadalom új alapelveinek a kirajzolódása teremthet alapot. A kíváncsatos változás bekövetkezését segítheti elő többek között

- a fiatalok kreatív megnyilvánulásainak korlátlan ösztönzése,
- a kapcsolatok demokratizálása és humanizálása a nevelő-oktató intézményekben,
- az esztétikai nevelés komplex programjainak kidolgozása és megvalósítása valamennyi korosztály számára,
- a nemzeti hagyományok fejlesztése, ápolása, a generációk közötti kontinuitás biztosítása az oktató intézményekben.

A felsoroltak mellett – természetesen – meg kell oldani a munkahelyteremtés problémáját, és megteremteni a szabadidős kultúra feltételeit, kereteit. Meg kell határozni a fiatalok nevelésének fő irányait. A fiatalok önkéntes aktivitására támaszkodva, segíteni kell a proszociális, társadalmi szempontból hasznos informális – kulturális, ökológiai, politikai stb. – szervezetek kialakulását, és egyúttal megakadályozni a szélsőséges (például nacionalista) csoportosulások tevékenységét. Nagyon fontos, hogy megfelelő ifjúsági vezetőket találjunk, kialakítsuk a velük való foglalkozás hatékony metodikáját. Végül szükség van egy realista ifjúságpolitikára, amelynek a feltételei következők:

1. a fiatalok tudatfejlődése struktúrájának, tendenciáinak a feltárása, elemzése,
2. empirikus adatgyűjtés a társadalmi nevelési gyakorlatról, ennek fejlesztése érdekében,
3. a jelenleg érvényben lévő nevelési koncepció elemzése.

Ebben az összefüggésben pszichológiai, szociológiai és más vizsgálatokra van szükség, amelyek alapján felépíthető az új nevelési stratégia. Ezek az intézkedések nem vezetnek gyors eredményhez, de ha nem avatkozunk be, a helyzet rosszabbodni fog. Munkánk hatékonysága az ország aktuális gazdasági, társadalmi és nemzeti feladatainak megoldásától függ.

Fordította: *SZEKSZÁRDI FERENCNÉ*

Megváltozott gyerekek – változó iskola

– A sokféleség pedagógiája a válsággal küzdő fogyasztói társadalom fiataljai számára –

A gyerekek és fiatalok manapság egyre hosszabb ideig járnak iskolába, egyre többen kívánják a tankötelezettségi időn túl is igénybe venni az intézményes oktatást. Ez a törekvés a munkásrétegek gyermekeire is vonatkozik. Vajon az iskolának növekszik a vonzereje? Aligha, hiszen a diákok egyre hevesebben bírálják a tanintézeteket. Németországban talán még hevesebben, mint például francia, svéd vagy amerikai kortársaik.

Az egyik oldalon tehát növekedni látszik az iskola jelentősége, a másikon pedig élesednek a kritikai hangok. Mindez részben a gyerekek megváltozott életkörülményeinek a következménye, részben pedig a pedagógusok merevségére, az oktatásról, az iskola funkciójáról vallott felfogásuk konzervativizmusára vezethető vissza. Az iskola válsága tehát mind keleten, mind pedig nyugaton alapvetően pedagógiai jellegű.

A mai gyerek más, mint a 30 évvel ezelőtti. Természetesen tisztában vagyok azzal, hogy az iskolának nem csupán a gyermekeknél tapasztalt változásokhoz kell igazodnia. Hiszen alapvető és gyors változások mennek végbe a tudományokban, változik az értékek világa, átalakulnak a köz- és a magánélet követelményei, a munkaerőpiac igényei. E tanulmányomban én azonban e komplex problémakör egyetlen összetevőjére: a gyermekek és fiatalok körében végbement változásokra összpontosítok. Ennek során azonban nem hiszem azt, hogy elegendő lenne antropológiai vagy fejlődéslélektani értelemben véve „a gyermekből kiindulni”. Napjainkban sokkal nagyobb szerepet játszanak a szocializációnak azon történelmi-társadalmi feltételei, amelyek alapvetően meghatározzák a jelenlegi ifjú nemzedék jellemző arculatát. Korunk fiataljai a válság és a fogyasztói lét gyermekei, és ez a tény legalább olyan fontos, mint a szükségletekről, ösztönökről és fejlődési tendenciákról szóló antropológiai alaptételek.

Magát a társadalmi fordulatot naponta átéljük. Ez a fiatalok szempontjából sem egyértelmű negatívumnak, sem pedig egyértelmű pozitívumnak nem tekinthető. Abból indulhatunk ki, hogy a gyermekkor minden korban és minden társadalomban (tehát keleten és nyugaton is) ellentmondásoktól terhes, veszélyek és esélyek egyaránt kísérik. A mai iskola feladata tehát a veszélyek minimalizálása és az esélyek növelése.

A gyermekek és fiatalok körében bekövetkezett változásokat itt – terjedelmi okokból – csupán mint trendeket ismertetem. A változások sajátosságait 12 tézisben foglalom össze. Egyéni esetekben – természetesen – valamennyi tételnek az ellenkezője is tapasztalható.

Úgy vélem, hogy a *fordulatot jellemző 12 tézis* közül csupán kettő vonatkozik specifikusan a nyugatnémet fiatalokra (mégpedig az önállósággal és a multikultu-

rális környezettel foglalkozó). A többi tézis a 90-es évek teljes „krízis és fogyasztó” generációjára jellemző, bármilyen sokfélék is az egyéni életutak. Szerintem ezek a trendek minden európai, elsősorban fejlett nyugat-európai ország ifúságára érvényesek.

Fordulat a gyermek- és ifjúkorban (tézisek)

1. Az a fogalomkör, amelyet *családnak* nevezünk, az életformák egész sorát foglalja magában. A mai gyerekeknek egyre *kevesebb testvérük* van, 40 százalékuk egyke. Ennek következtében a családon kívüli kortársakkal való kapcsolat természetesen felértékelődik. A *barátok* szerepe fontosabb, mint azelőtt, hiszen a családi kör túlnyomóan felnőttekből áll.

2. A családok légköre többnyire szeretetteljes, de nem elég biztonságos. Németországban nő a *válások* száma. A gyerekeknek gyakran kell rettegniük attól, hogy valamelyik szülőjük elhagyja őket, illetve gyakran tapasztalják ezt barátaiknál is. Ebből az élményanyagból ered az *elszakadástól való félelem* és az érzelmi *biztonság* utáni vágy.

3. A gyerekek többségét – minden a jelenlegi erőszakhullámról szóló hír ellenére – *ösztönös szeretettel, gyengéden és odafigyeléssel* nevelik. Mivel a szülők érzelmi szükségleteit kevesebb gyereknek kell kielégítenie, mint korábban, a *több odafigyelés* a gyerek számára gyakran *többletterhelést* is jelent. Általában megállapítható: jelenleg lényegesen kevesebb, a klasszikus értelemben vett autoriter személyiség nevelődik, mint a korábbi időszakokban.

4. *A gyerekekkel szembeni erőszak* általában agresszivitást vált ki az érintettekben. Magának az erőszaknak az értelmezése ma mégis egészen más, mint akár a mi gyermekkorunkban. A társadalom ugyanis törvényen kívül helyezte az erőszakot, s így ez többé nem számít legitim nevelési eszköznek. Pszichológiai tanácsadók, szociális segítők, tévés szakemberek törekednek az erőszak visszaszorítására, az erőszakmentes magatartásformák társadalmi normákká emelésére. Az agresszivitás egyre inkább egy szociális és gazdasági szempontból marginalizálódott réteg sajátja.

5. A gyermekeket *önállóságra* nevelik. Sőt mint az idevágó kutatások igazolják: ez a német szülők többségének egyik legfőbb nevelési célja. Az önállóság rendkívüli történelmi *esélyt* ad a fiataloknak arra, hogy kiismerjék magukat a világban, és érvényesülni tudjanak. Ugyanakkor a gyerekek és a fiatalok egy része számára óriási *többletterhelés*, hogy korán önállókká kell válniuk. Az egyesülés után, a megváltozott társadalmi körülmények között feltétlenül megbosszulja magát az a körülmény, hogy az NDK-ban a fiatalokat nemigen akarták önállóságra nevelni, holott a gazdasági szükségsszerűségek ma fokozottan igényelnék ezt.

6. *A nemi szerepek* jelenleg átalakulóban vannak. A lányoktól éppen úgy elvárják az öntudatosságot, az iskolai, a hivatásbeli sikerességet és aktivitást, mint a fiúktól. A fiúknak ugyanakkor le kell mondaniuk hagyományos hatalmi helyzetükről, a testi erejük fitogtatásáról, és el kell sajátítaniuk a kooperatív és egyenrangúságon alapuló magatartásformákat. A fiúknak egy – általában hátrányosabb szociális körülmények közül kikerülő – csoportja nem képes megfelelni ezeknek az elvárásoknak, és egyre dezorientáltabbá és agresszívvá válik. A fiúk számára hiányoznak a modern férfias azonosulási minták, miközben a lányoknak módjuk van sok modern női példaképpel találkozni.

7. A gyermekek *mozgásigénye* korábban az utcán, a téren, a szabadban elégtelt ki. Az „utcai szocializáció” napjainkban még vidéken is fokozatosan visszaszorul. Vagy a hely lesz egyre szűkebb, vagy az adott tér válik mind unalmasabbá,

gyermekellenesebbé, kap más, a gyerekektől és fiataloktól független funkciókat. Egyre több gyerekeknek van saját szobája, illetve szélesedik az iskolán kívüli intézményes kínálat. A mai gyerekek világát a „szobai szocializáció” jellemzi. Többségük a zeneóráról sportfoglalkozásra, az iskolából az ifjúsági klubba igyekszik, s itt mindenütt felnőttek veszik körül. A gyermekek szabadideje (főként a középosztályok gyermekei esetében) egyre inkább kontroll alá kerül.

8. A mai gyerekek szükségszerű munkakényszer nélkül élnek. Többségük jómódú „fogyasztó”. Megvan a zsebpénzük, s tudják, hogy mely pólómárkák a „menők”, és meg is tudják ezeket vásárolni. Rájuk ragadnak a fogyasztói társadalom jellemzői: szeretik a változatosságot, gondolkodás nélkül elhajítják azt, amit meguntak, és *nyitottak az új dolgokra*. Mindennek természetesen vannak előnyei és hátrányai is. Eltűnik ugyanis a tárgyakhoz való tartós ragaszkodás, ugyanakkor sokáig megőrződik az új és idegen dolgok iránti kíváncsiság. A volt NDK gyermekei éppen attól szenvednek, hogy szűkösebb anyagi lehetőségeik nem teszik lehetővé a fogyasztói javak megszerzését, pedig az ezek iránti vágy már korábban is élt bennük. Ez magyarázza gyakori frusztrációjukat és agresszivitásukat. Pszichológiai szempontból elfogadhatatlan és egyben reménytelen célkitűzés volna, ha most szerénységre akarnánk nevelni őket.

9. A mai gyerekek úgy élnek együtt a *technika* világával, mintha az öröktől fogva létezett volna. Olyan technikai eszközökről van elsősorban szó, mint a telefon, a (csupán az 1965 óta létező) kazettás magnó, a televízió, a video, a számítógép. A technika vívmányaival kapcsolatos tapasztalatok azt sugallják, hogy ma az ember számára minden komfort ipari úton megteremthető és rendelkezésre bocsátható. Ennek a magától értetődésnek az összeomlása – például az arról való értesülés, hogy Szarajevóban nincs víz és villany – alapjaiban képes megrengetni egy teljes életérzést.

10. Az előbbieket csak részben függ össze az a tény, hogy a gyerekek növekvő többsége *tapasztalatai túlnyomó részét másodkézből* nyeri. Ez részben nyereség, részben veszteség. Nyereség, mivel soha korábban nem volt mód ilyen gyors és ilyen széles körű informálódásra, mint napjainkban, a televízió segítségével. Veszteség viszont abban az értelemben, hogy az információszerezés e módja rendkívüli mértékben csökkenti az egyén aktivitását, és az élmények sokát vesztenek mélységükből. Aki csupán az audiovizuális információhordozókra hagyatkozik – bármily paradoxul is hangzik –, általában elveszti a mindennapi élethelyzetekkel kapcsolatos realitászérzékét.

11. A nyugati gyerekek *multikulturális* gyermekvilágban élnek. Ez azonban nem jár feltétlenül együtt a különféle nemzetek gyermekei közötti empátia és barátság ápolásával. A volt Német Szövetségi Köztársaságban minden kilencedik tanuló külföldi származású, és ezáltal a gyermekek mindennapjait átszövi a sokféle kultúra jelenléte. Az iskolai szünidőben rendszeresen szervezett külföldi utazások, ha korlátozottan is, de hozzájárulnak az idegenekkel kapcsolatos tapasztalatok gyűjtéséhez. Az NDK-ban csupán minden 278. tanuló volt nem német származású. Az új szövetségi államokban tapasztalható fokozódó idegengyűlölet tehát nem az idegenekkel kapcsolatos tapasztalatokon alapul, hanem éppen ellenkezőleg, ezek szinte teljes hiányán.

12. A mai ifjúság *jövője fenyegetett*. Mégpedig olyan mértékben, hogy ez az egyének számára naponta érzékelhető és félelmet gerjesztő. A válság gyermekeinek jövője több szempontból is veszélyeztetett. Mint erről már szó volt, a *saját család* nyújtotta biztonság, a rokonság által biztosított szociális háló egyre bizonytalanabb. A gyerekek emellett naponta tapasztalják az *ökológiai válság* hatását, nap mint nap retteghetnek attól, hogy vajon egészséges levegőt szívhatnak-e be,

élvezhetik-e még a napot, gond nélkül ihatják-e a vizet, fogyaszthatják az élelmet. Ennek a generációnak a számára a *hivatásbeli jövő* is bizonytalan, és – főként az új szövetségi államokban – nem egyértelmű, hogyan hat a gazdasági átalakulás, a racionalizálás, a szülőknél tapasztalható kényszerű profilváltás a fiatalok kilátásaira. Milyen képzésbe érdemes bekapcsolódni? Milyen tanulmányokat érdemes folytatni? Ez a gond főként a szakképzetleneket és alacsony iskolázottságúakat sújtja. A *válság gyermekei* fogalmát tíz évvel ezelőtt alkottuk meg, és akkoriban az ökológiai helyzethez kapcsoltuk. Ma sajnos a válság a 90-es évek keleti és nyugati fiataljainak egyre több életterületét érinti.

A 90-es évek iskoláiról – együttesség és sokféleség

A mai ifjúság fentebb vázolt jellemzőire sokféle módon kellene reagálnia az iskolának. Egy a sokféleségében egységes pedagógiára van szükség, amely támogatja az egyes gyerekek egyéniségét és identitáskeresését, és egyúttal a túl- és együttélés értékeire is figyel. Ez az értékekhez kötött pluralitás pedagógiája, amely alkalmas arra, hogy a fiatalokat alkalmassá tegye az ökológiai és társadalmi túlélésre, és ezáltal esélyt adjon a jövőre.

A következőkben szeretném vázolni a felsorolt 12 tézisből levont következtetéseket. Ezek alapjaikban valamennyi iskolatípusra érvényesek.

1. A családban bekövetkezett változások, a testvérek számának csökkenése következtében a mai iskola az *azonos korúak társas kapcsolatainak központi helyévé* válik. Ezzel kapcsolatban természetesen különféle elvárások jelennek meg, hiszen a gyerekek többsége ebben a körben szeretne barátokra szert tenni. Az iskolának tehát ki kellene nyitnia a kapuit, teret kellene biztosítania a délutáni programokhoz, játéklehetőségeket, kávézókat, olvasó- és beszélgetőszarkokat kellene létrehoznia. *Tanítási intézményből tehát lélettérre kellene válnia.*

2. A saját szülők, illetve a barátok szülei válásából szerzett tapasztalatok felerősítik az *érzelmi odafordulás*, a biztonság iránti szükségletet. Mindennek következtében nem csupán az alsó tagozatos tanító szerepe válik fontosabbá, hanem az osztályfőnöké is, akitől már nem csupán azt várják el tanítványai, hogy megfelelően oktassa az angolt vagy a matematikát, hanem azt is, hogy kész legyen életproblémáik meghallgatására, az ezekkel kapcsolatos tanácsadásra. Ehhez a pedagógusnak az időn és szakértelmen túl hajlandóságot is kell mutatnia. A jelenlegi, a tanárok óraszámának növelésére vonatkozó törekvések csökkenthetik ezt a nevelési hajlandóságot. Cinikusnak tartom a gyerekeket és a pedagógusokat elmarasztaló olyan kritikákat, amelyek éppen azoktól a politikusoktól származnak, akik pénzügyi döntéseikkel pusztán oktatási intézménnyé, teljesítményre koncentráló „tudásgyárrá” silányítják az iskolát.

3. Az erőszakmentes és a testi nevelést hangsúlyozó liberalizálódó családi nevelés térnyeréséről szerzett tapasztalatokra is újfajta módon reagálhat az iskola. Mivel a fiatalok *pozitív viszonyulása a saját testükhöz* későbbi felnőtt létük szempontjából nagy jelentőségű, az iskolának a testmozgás, a „testbeszéd” (színjátszás, szerepjáték, testgyakorlatok) lehetőségeit a tanulási készség alapfeltételeiként kellene a mindennapjaiba integrálnia. Szükség van még a fizikai energia levezetésére is. Az iskolának a *tanulási műhelyeként* kellene tehát működni.

4. A sok gyerek által *tapasztalt erőszakot* az elbizonytalanodó iskolának nem szabad tabuként kezelnie. Beszélni kell a szexuális erőszakról is anélkül, hogy titokzatoskodnánk körülötte. Mivel az erőszak erőszakot szül, felmerül a kérdés, hogy a frusztrált gyerekeknél (főként fiúknál) hogyan élhető ki az agressziós szükséglet szociális szempontból elfogadható módon. Ennek feltétele a

pedagógusok kiképzése a tanórai és tanórán kívüli terapeutatevékenységre. Az erőszakkal kapcsolatos iskolán kívüli tapasztalatok rendszeres megvitatására is szükség van. Miért ne lehetne például skinhead fiatalokat meghívni az osztályba abból a célból, hogy (az intézmény védelme alatt) az odajáró török diákokkal vitatkozzanak?

5. A mai önálló és öntudatos fiatalok olyan iskolát igényelnek, amelyben a *demokráciát* – sokkal inkább, mint azelőtt – a diákokhoz közel álló fogalomként értelmezik. Ez elsősorban nem azt jelenti, hogy a diákoknak több jogot kell adni. Sokkal inkább arról van szó, hogy a tanulóknak mindenben részt kell venniük, amit az iskola tervez: a pénz felhasználásának megtervezésében, az iskolai ünnepek megszervezésében, az intézmény profiljának a kialakításában, az épület, az iskolaudvar berendezésében és természetesen a tanításban is. Már a hat éves gyerekeknek át lehet adni a vitavezetést például egy reggeli beszélgetésnél, ha előzőleg közösen meghatározták ennek szabályait, és ha maga a pedagógus is betartja ezeket.

6. Az mindenki előtt világos, hogy az iskolába egyaránt járnak *lányok és fiúk*. De ritkán esik szó arról, hogy milyen az „igazi fiú”, illetve az „igazi lány”. Sok aktuális krízishelyzet vezethető vissza a saját nemi szereppel kapcsolatos elbizonytalanodásra. A plurális társadalom igényeinek megfelel, hogy a sokféleség iskolájában sok modern fiú-, illetve lány szerep élhető át. Teljességgel értelmetlen továbbra is olyan módon beszélni a lányok hátrányos helyzetéről, mintha a válsággal küzdő nemiség, nemi szerep kérdése iskolapedagógiai szempontból csupán a lányok megerősítése révén lenne megoldható. A legtöbb férfitanár e téren éppen úgy csődöt mond, mint a tanárnőknek az a része, aki úgy véli, hogy a hatalomra törekvés és az erőszak csupán a fiúkkal folytatott pedagógiai munka révén küzdhető le.

7. A gyerekek *mozgásigényére* adható iskolai válasz lényege olyan iskolai testnevelés, amelynek során a mozgásoktatásnak nő a jelentősége, és amely mellett a tanítást át- meg átsszövik a mozgásos játékok. Ez megkérdőjelezi a 45 perces tanóra kötelező létét. Az ifjúság, amely egyre inkább igényli a mozgást és teste fejlesztését, olyan iskolát kíván, amelyben több és másfajta tér van, mint a jelenlegiben. Ahol a tanítás nem csupán az intellektus fejlesztésére szorítkozik. Ahol a testi erő fejlesztése nem csupán az élsportolók privilégiuma, hanem természetes része az egész populációt érintő fejlesztési programnak.

8. A *másodkézből szerzett tapasztalatokra* az iskola a *tanulás aktív műhelyeként* képes csak választ adni. Ebben a vonatkozásban az iskola új kompenzáló funkciót nyer. Ha hajdan érvényes volt az a követelmény, hogy a tanulásnak a fejre és a kézre egyformán kell vonatkoznia, úgy ezt manapság az iskolán kívüli mozgáshiányos életmód különösen felerősíti. A tanulás széles értelmezése egy leginkább az értelmi fejlesztést preferáló környezetben sokkal többet igényel, mint néhány *Montessori*-elem beépítését az oktatásba.

9. A fogyasztói társadalom gyerekei akkor értékelik tartósan a *tárgyakat*, ha maguk is kezdek vele valamit. A vandalizmus a közömbösséghez hasonlóan úgy szorítható vissza, ha a diákok maguk renoválják és rendezik be osztálytermüket, maguk festik ki az iskola folyosóját, maguk ültetnek bokrokat és fákat az iskolaudvaron. Az iskola ne maradjon pusztá beton- és téglarakás, váljon olyan lélettérre, ahol maguk a pedagógusok is szívesen tartózkodnak. Ugyanez érvényes a munkástílusra is. Ahol csak gyorsan kitöltik és összekötik a feladatlapokat, amellyel ezek a továbbiakban minden értéküket el is vesztik, ott nem lehet számítani arra, hogy kialakul a meggyőződés: bármely saját munkának tartós

értéke van. A *feladatlap-pedagógia* bizonyára jó üzlet egyes nyomdák és kiadók számára, de semmiképpen sem erősíti a tárgyak szeretetét.

10. A gyerekek nem technikaellenesek, bár a *technika* a fiúkat általában jobban lenyűgözi, mint a lányokat. Éppen ezért a mindennapi tanítás folyamatán belül kell törekedni arra, hogy a technikával való kapcsolat magától értetődővé váljék. Tanterveméleti szempontból az a kérdés merül fel, hogy vajon *mely technikák* tekinthetők a krízistársadalom számára ökológiai és szociális szempontból értelmesnek, és melyek nem. Az iskolában általában túlságosan sommásan ítélik meg ezt a problémát. Ez azzal magyarázható, hogy a pedagógusok többsége vagy a technikaért rajong (esetleg a fizika- vagy a technikatanárok), vagy éppen technikaellenes, és ezért nem szemléli elég differenciáltan a kérdést, hogy vajonlegendő-e ebből a szempontból pusztán a gyerekek napi tapasztalataira támaszkodni.

11. A kulturális, vallási, szexuális stb. életben jelentkező *sokféleséget és pluralizmust* nem lehet egyszerűen csak tudomásul venni és elviselni, hanem úgy kell tekinteni, mint az emberi lét gazdagodását. Ez ma európai érvényű iskolape dagógiai cél. A saját – nemzetiségi, etnikai, vallási – közösséghez, nemhez, életformához való kötődés túlértékelése implicité magában hordozza mások kirekesztését, az agresszivitás lehetőségét. Ez nem jelenti azt, hogy bárkit is meg kellene fosztani a saját közösségére, csoportjára jellemző vonásoktól. De a világi, plurális iskolában, amely különböző származású gyerekekkel dolgozik, arra kell törekedni, hogy a gyerekek (ünnepek, „szakértőkkel” folytatott beszélgetések, projektek stb. révén) *érzékelhető tapasztalatokat* szerezhessenek a világ sokféleségéről. E törekvésnek a tantervben is meg kell jelennie, a másság elfogadását tehát kognitív és gyakorlati síkon is el kell sajátíttatni. Mindez közös kultúrát és nyelvet tételez fel, mégpedig a tolerancia nyelvét, amely egyúttal az intolerancia határozott elutasítását is jelenti.

12. Az ökológiai válság, amelyet gyermekeink ma rettenetesen tapasztalnak, olyan „*ökológiai képzést*” kíván, amely lényegesen többet jelent, mint a mindennapos katasztrófák ismertetését. A jövőbe vetett hit azonban csak akkor közvetíthető eredményesen, ha a természeti szépségek iránti fogékonyság az állapotok kritikus gazdasági és politikai elemzésével és a saját cselekvési lehetőségek perspektívájával kapcsolódik össze.

*

A mai iskola az egyetlen központi hely, ahol gyerekek és fiatalok szubjektív létkérdéseket pedagógiai értelemben védett közegben vehetnek és dolgozhatnak fel. Ez egyelőre ritkán történik meg. Talán ezért is unatkozik olyan sok diák az iskolában. Talán ezért véli többségük fontosabbnak a bizonyítvány megszerzését a műveltség megszerzésénél. Az igazi műveltség pedig a személyiség egészének a kibontakoztatását is feltételezi.

A plurális és válságokkal küzdő társadalom pedagógiája tehát az *együttesség sokrétűségének pedagógiája*. Ez egyrészt lehetővé teszi, hogy a gyerekek egyéni öntudata kifejlődjék, és minden egyén különbözhesse a többitől. Másrészt fejleszti a társas kapcsolatokat, hiszen ezek jelentik az élet, az együttélés alapját. Soha még nem volt ekkora szükség az e pedagógiai szemlélet jegyében nevelt gyermekekre, mint napjainkban

Fordította: SZEKSZÁRDI FERENCNÉ

Irodalom

Czerwenka, Kurt u. a.: Schülerurteile über die Schule. Frankfurt am Main, 1990.

Finkelkraut, A.: Die Niederlage des Denkens. Reinbek, 1990.

Geulen, D. (kiadó): Kindheit. Weinheim, 1988.

Harms, G.-Pressing, Chr.-Richtemeier, A.: Kinder und Jugendliche in der Gross-Stadt. Berlin, 1985.

Preuss-Lausitz, U. u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem zweiten Weltkrieg. Weinheim und Basel, 1983. (3. kiadás, 1991.)

Preuss-Lausitz, U.-Rülcher, T. Zeiher (kiadó): Selbstständigkeit für Kinder – die grosse Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. Weinheim und Basel, 1990.

Preuss-Lausitz, U.: Den Kindern des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt in den 90er Jahren. Weinheim, 1993.

Rolff, H. G.-Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel. Weinheim und Basel, 1985.

Rutschky, K.: Erregte Aufklärung. Kindesmissbrauch: Fakten und Fiktionen. Hamburg, 1992.



Borbás Csaba, 8. oszt.



Assessing Learning Achievement

– A tanulmányi eredmények változásának értékelése –

Az értékeléssel foglalkozó, az alábbiakban ismertetett publikáció előkészítésére az UNESCO, alapanyagként, 1991. évi világlejelentése számára az *International Association for Educational Assessment-et* (IAEA), Az oktatási eredmények értékelésének nemzetközi szervezetét (rövidítése nálunk: IEA) kérte fel.

Ennek az anyagnak a kidolgozásakor az értékelés elméletének és gyakorlatának három jellemző iránya volt. Az IEA tagjait felkérték, hogy példákkal illusztrálják, illetőleg egészítsék ki tartalmukat. Mindhárom fejlődési trend jellemzőit, illetőleg várható, jövőbeni alakulását megtárgyalták. A viták a következő fő kérdések merültek fel: Miért szükséges a tanulmányi eredmények értékelése? Miként értékelhetők a tanulmányi eredmények? Melyek az értékelés eljárásai? Melyek az értékelés jelenlegi és a jövőben várható trendjei? A viták a felsorolt kérdésekre megadták a választ. Ezek jelentés formájában való összegezése az UNESCO-publikáció számára igényes feladat volt, s annak teljesítésében komoly szerepet játszott az IEA-tagok közreműködési készsége. Az értékelés témában kiadott UNESCO-kiadvány anyagát az IEA nevében *John Izard*, a pedagógiai kutatás ausztráliai tanácsának tagja foglalta össze. Tartalma a szerző álláspontját fejezi ki, s nem képezi átlátszóan az UNESCO véleményét.

A kiadvány kitűnő áttekintést ad a témával foglalkozó kutatók széles körének a legfontosabb vitakérdésekben elfoglalt álláspontjáról, a publikáció előkészítésében részt vevő intézményekről országonként, és tartalmazza a hivatkozott művek bibliográfiai adatait.

Az UNESCO-publikáció ismertetését különösen aktuálissá teszi az a körülmény, hogy a pedagógiai értékelés fogalma változóban van. A hagyományos didaktika az értékelést az oktatási folyamat mozzanataként, tanítási módszerként tartotta számon. Fogalma a 60-as évektől világszerte kitágul. Növekszik szerepe a pedagógiai eljárások hatékonyságának megítélésében, a tanítási-tanulási folyamat tervezésében, irányításában. Hazánkban a „tanterv törvény” szemlélet meghaladása, a 80-as évektől a centralizált tanterv létjogosultságának és a központi irányítási rendszernek a megkérdőjelezése együtt járt az eredményre orientált irányítás és iskolafejlesztés térnyerésével. A pedagógiai értékelés, a tanulmányi eredmények alakulásának figyelemmel kísérése, a monitor típusú eredménykövető ciklikus tudásszintmérés mind nagyobb szerepet kap a tanterv értékelésében, a curriculum céltudatos, megalapozottabb fejlesztésében.¹

¹ A monitor típusú vizsgálatok rendszerét az Egyesült Államokban alakították ki. A National Assessment of Educational Progress, az 1968-ban megindult NAEP-program, az oktatásügyi eredmények fejlődésének az országos felmérése „azt tűzte ki célként, hogy a legfontosabb tantárgyi területeken azonos rendszerben, meghatározott időpontokban visszatérően, azaz ciklikusan végezzenek feltáró vizsgálatokat”. (Vajthó Erik: Monitor típusú vizsgálatok az Amerikai Egyesült Államokban – NAEP program. = Pedagógiai Szemle, 1985. 6. sz. 579. o.)

MIÉRT SZÜKSÉGES A TANULMÁNYI EREDMÉNYEK ÉRTÉKELÉSE?

A publikáció a tanulmányi eredmény fogalmát átfogóan, a tantárgyi tartalom elsajátításához szükséges tudás-, képesség- és készségrendszerként értelmezi, amelyben a tanuló saját véleményét felépíti, a tanultakat beilleszti a már megszerzett ismeretbázisának szélesebb összefüggésébe azzal a céllal, hogy ha szüksége van rá az iskolával, a munkával, a mindennapi élettel kapcsolatban váratlanul jelentkező problémák megoldásához, visszaidézhesse azt (*Palincsar, A. S.-Winn, J.*).

Az értékelésnek az a *funkciója*, hogy érvényes bizonyítékát adja a tanulmányi eredmények változásának,² s egyben informálja annak jellemzőiről a tanulókat, a tanárokat és a szülőket, s ezzel kedvező hatást gyakoroljon mindhárom, a tanulmányi munka eredményességét közvetlenül befolyásoló, abban leginkább érdekelt tényezők tevékenységére.

Az értékelés a *tanuló* számára tanúsítja, hogy elérte-e a megkövetelt tanulmányi szintet vagy nem, és befolyásolja további ismeretszerzésének folyamatát. Az eredménymérésnek a tanulmányi tevékenységre gyakorolt sokféle hatása *Crooks, T. J.* egy átfogó – 14 specifikus területre kiterjedő – vizsgálatának a tanúsága szerint eltérő az *osztály szintjén*, az oktatási *kurzus folyamán*, illetve *hosszabb időtávban*. – Az *osztályban* az értékelés a tanulók figyelmét ráirányítja a tantárgy fontos aspektusaira, ösztönzi az aktív tanulási stratégiák alkalmazását, korrekatív visszacsatolást jelent, amellyel segíti a tanulókat saját tudásuk elbírálásában: fejleszti önértékelési készségeiket. – A *kurzus során* befolyásolja az értékelt tantárgy tanulásának motivációját és az egyéni fejlődés lehetőségeinek a felismerését az adott tárgyban. Közvetíti a tanulók felé és megerősíti a helyi, valamint a nemzeti curriculum tágabb céljait, beleértve a megkövetelt standard teljesítményeket. Leírja és tanúsítja a diákoknak a kurzus folyamán elért fejlődését, és ezzel hatást gyakorol jövőbeni tanulmányi aktivitásukra. – *Hosszabb időtávra* is kiterjed az értékelés hatása: növekszik a gyakoroltság a tanult anyag megőrzésében, összefüggéseinek felismerésében és eltérő módokon való alkalmazásában. Befolyásolja továbbá a motiváció tartósságát nemcsak az adott tantárgyban, hanem általánosságban is.

Az értékelés jelentős hatása következtében érthető, hogy a tanulók gyakorta követelik: tájékoztassák őket a tananyagnak azokról a részleteiről, témáiról, amelyeket az értékelők – legyenek azok belső vagy külső személyek – leginkább elismernek. Ennek érdekében arra is vállalkoznak, hogy elemezzék a megelőző értékelések jellegzetességeit, ha azok anyaga: tesztjei, felmérő kérdései, feladatai elérhetőek számukra.

Az értékelés feltétlenül szükséges mozzanata a tanítási-tanulási folyamatnak. Elegendhetetlen a *tanárok* számára megelőző pedagógiai munkájuk szakmai mérlegelése és az oktatási folyamat további tervezése, vezetése, esetleg annak korrekciója szempontjából. A tanulmányi eredmény mérésének a tanárok mindennapi gyakorlati munkájára kifejtett hatása szintén jelentős. Befolyásolja azt az értékelt tananyag specifikálásával, leírásával, rámutat súlypontjaira, felhívja a figyelmet az elsajátításához szükséges készségekre. Hatást gyakorol az oktatómunkára azokkal az explicit és implicit eljárásokkal is, amelyekkel mérte az eredményeket,

² A tudás szint és változása mérésének alapmodelljei a következők: a) kategóriaváltás a kétfokozatú nominálskálán: két különböző időpontban elvégzett mérés alkalmával a megoldás helytelenről helyesre vált; b) rangsori hely váltása ordinálskálán: például osztályelső pozícióból a második rangsori helyre kerülés; c) a mért érték változása intervallumskálán: például „A” tanuló és az osztályelső diák közötti, a helyes megoldások számában kifejezett távolságnak a változása. (*Wilfried Echterhoff: Lern- und Veränderungsmessung. In: Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Hrg. Klausner, K. J. Band 1. Pädagogischer Verlag Schwamm, Düsseldorf, 1978. 157. o.*)

illetve végül, de nem utolsósorban azzal, hogy a felmérték vonatkozásában pontos képet ad arról, hogy az egyes gyerekek teljesítették-e, felül- vagy alulmúlták-e az írántuk támasztott követelményeket. A tanárok tehát növendékeik tudásának, teljesítőkéességének teljesebb ismeretében céltudatosabban fejleszthetik az egyes tanulókat.

Az értékelés kérdéseire adott tanulói válaszok a tanárok oktatómunkája szempontjából is informatívak, hiszen a jó felelethez szükséges készségek rangsorára, típusára lehet belőlük következtetni. További információs forrást is jelentenek: impliciten segítik azoknak a készségeknek a meghatározását, amelyeket az értékelők/az állami adminisztráció fontosaknak tart.

Abban az esetben, ha a tanárok nem is ismerik pontosan az értékelés kérdéseit, azok formája tekintetében nem bizonytalanok, hiszen az általában állandó. Ezért nem ritka, hogy a tanárok inkább a többnyire tesztekben szokványos kérdések megválaszolását gyakoroltatják a tanulókkal, mintsem a természetes összefüggésben jelentkező feladatok megoldását. Gyakorta adják például feladatul egyes, mintegy „szótárból kiemelt” szavak meghatározásának a memorizálását tekintet nélkül arra, hogy azok teljes értelme a beszédösszefüggésben tárul fel. Ekképpen ahelyett, hogy növendékeiket rávezetnék a szó jelentésére, művi tanulást hoznak létre, amelynek jobbra az a szerepe, hogy a tanulók jól teljesítsenek az értékelés/vizsgáztatás alkalmával (Windham, D.-Levin, H.-Báthory, Z.). A tanárok oktatási gyakorlatát az egymást követő értékelések nagymértékben el is torzíthatják. Vannak közöttük, akik végül tesztmegoldásra tanítanak színvonalasabb oktatás helyett: a közteseredmények elérését fontosabbnak tartják a tanulmányi előrehaladásnál.

Természetes, hogy növendékeikhez hasonlóan, főként külső értékelés esetén a pedagógusokat is érdeklik a várható tudásszintmérés részletei. A hasonló témájú régebbi értékelések feladataira adott pontértékek, az egyes témák körében megadott kérdések száma alapján informálódhatnak arról, hogy az értékelők/vizsgáztatók miként minősítenek, mit tartanak fontosnak, mit értékelnek magasra.

A kutatók figyelmeztetnek egy csapdára: az értékelés túlburjánzása, a jobb tesztteredmények elérése érdekében reá fordított időtartam megnövelése rossz hatású: kevesebb idő jut a tanításra. Mivel azonban a tanításra fordított idő a tanulás lehetőségeként is kifejezhető, a tanítás kedvéért bekövetkezik az értékelés időtartamának kényszerű csökkentése, ami viszont káros gyakorlatra vezet: a felhasznált értékelési technikák a „ceruza-papír” tesztfeladatokra korlátozódnak, amelyek valamennyi tanulót ugyanazt a választ várják el. Nem tartalmaznak többféle megoldásra lehetőséget kínáló, a problémamegoldást különböző irányokból megközelíthető feladatokat (de Lange, J.-Verhage, H.; Izard J. F.).

Mivel legkönnyebb a tények ismeretét (főként az elszigetelt tényekét inkább, mint azok összefüggését vagy az elméletek, általánosítások, definíciók szóbeli kifejezését) tudakoló kérdések megválaszolása (és kidolgozása), az értékelés / vizsgák kérdései jelentős arányban inkább ismereteket tesztelő feladatokat tartalmaznak, mint a megértést, az ismeretek új helyzetben való alkalmazását követelőket. Ez még akkor is kedvezőtlen, ha a tényszerű felidézés a magasabb rendű készségek indirekt mértékűl szolgálhat annak a feltételezésnek az alapján, hogy meglehetősen magas a korreláció a megkövetelt készségek teljesebb köre és az aktuálisan indirekt módon mérték között.

Az értékelés eredménye fontos információt jelent a szülő számára is, aki annak ismeretében gyermeke otthoni tanulására céltudatosabb befolyást gyakorolhat, s tudásának, képességeinek realisabb megítélése alapján hatékonyabban segítheti szakma- és pályaválasztását.

A tudásszintmérésnek az említetteken túl terjedő jelentősége is van. Tájékoztatja az *iskolai körzeteket*, amelyek az értékelés adatainak, azok gondos elemzésének, valamint a tanárok tanácsainak alapján továbbfejlesztik az adott iskolafokozat oktatási terveit. Az országos szintű reprezentatív mérések fontos *közoktatás-politikai célokat* szolgálnak szerzte a világban. A Koreai Köztársaságban például egy négyéves, 1986-tól 1989-ig végzett monitor vizsgálattal a tanulmányi eredmények változásait kívánták feltárni; Indiában pedig még a közszolgálati állások betöltése során is figyelembe veszik az értékelési eredményeket.

Bármilyen szűk vagy tág körben, bármiféle speciális céllal is történjék a tudásszintmérés, a tanulmányi előrehaladás értékelése, az *információkat szelektív módon kell gyűjteni*, akárha a tanulók által elért színvonalnak a kitűzött szinttel, a standarddal való összehasonlítására, akár annak tisztázására szolgál, hogy milyen oktatásra van szükség ahhoz, hogy hatékonyan segítse a tanulókat az iskolázás következő, magasabb szintre jutásában, vagy éppen azt várják tőle, hogy felhívja a figyelmet olyan hiányosságokra, az erőforrások várható szűkösségére, amelyek ismerete fontos lehet a nemzet érdeke szempontjából.

MIKÉNT ÉRTÉKELHETŐK A TANULMÁNYI EREDMÉNYEK?

A fenti kérdés megválaszolása nem egyszerű, mivel az értékelés alkalmával sokféle tényezőt kell szem előtt tartani. Tekintetbe kell venni a kapott információk felhasználásának módját, továbbá azokat a szakértő személyeket, akik felelősek a curriculum szándékait kifejező feladatok típusainak a kiválasztásáért, az információk összegyűjtéséért. Számba kell venni, milyen időbeli és anyagi kihatásai vannak a feladatok tanulókhoz való eljuttatásának, a feleletek pontozásának, valamint a tesztfeladatoknak a curriculum további részeire gyakorolt befolyását.

Az értékelés eltérő szempontú megközelítése

Az iskolázás céljáról, az értékesnek tartott ismeretekről és készségekről, valamint a tanulás preferált módjáról alkotott nézetek az értékelés különböző szempontú megközelítésére vezetnek. Eszerint az értékelés háromféle: *kompetitív, nem kompetitív és kooperatív* perspektívából valósítható meg (Suggett, D.).

A kompetitív szempontú értékelés

Az értékelésnek ebben a perspektívájában a versengés szelleme érvényesül. Az értékelés célja egyfelől annak megállapítása, hogy a tanuló a standardot elérte-e, másfelől, hogy lehetővé váljék a különbségtétel a tanulók között, létrejöjjön a szelekció bázisa. Ennek megfelelően az értékelési technikák a tanulókat minősítik, fokozatokba sorolják, kategorizálják. Az értékelés a perspektívában a tanulónak az a szerepe, hogy közvetítse a tantárgyi ismeretet, megállapítsa, hogy ki tanult növendékei közül, hogy különbséget tegyen a tanulók között képességeik szerint, és megfelelően differenciáljon közöttük. Ebben a perspektívában a tanulónak az a szerepe, hogy készüljön fel az értékelés kérdéseire, „adja vissza” azt, amit neki megtanítottak, az értékelés során önállóan dolgozzék és reménykedjék a sikerben. Az értékelők feltételezik, hogy a tanulás a diáktól megkövetel bizonyos képességeket, elvárják tőle, hogy tanúsítson erőfeszítést iskolai munkája során. És fordítva! Feltételezik, hogy a tanulmányi kudarc a képességek nem kielégítő voltából és/vagy a tanulás iránti alacsony motivációs szintből fakad. Az egyes tanulók

képességeinek eltéréseit adottságaik különbözőségéből eredőnek tekintik, és a jobb adottságúakat a kevésbé rátermetteket elé sorolják be.

A nem kompetitív szemléletű értékelés

Ilyen megközelítésben az értékelés fő célja a tanulók erőfeszítéseinek jutalmazása, bátorításuk a további tanulásra, a diákok egyéni elbírálása. Az értékelési technikák a feladatokhoz/kérdésekhez írásos és szóbeli megjegyzéseket/magyarázatokat fűznek, és elkerülik a tanulók összehasonlításának olyan önkényes eljárásait, mint a kategóriákba sorolás. Az értékelésnek ebben a változatában a tanárnak az a szerepe, hogy kijelölje a tanulók szükségleteinek és érdeklődésének megfelelő, az intellektuális és szociális fejlődésüket előmozdító feladatokat/kérdéseket, hogy lehetővé tegye számukra a közülük való választást, továbbá, hogy rokonszenvvel viszonyuljon a tanulók munkájához, és ösztönözze egyéni fejlődésüket. A tanuló szerepe a részvétel, az értékelés elfogadása és az, hogy tanuljon a hozzáfűzött magyarázatokból. Az értékelők feltételezik, hogy a tanulás megköveteli a diák érdeklődését és motiváltságát; a kudarc pedig a „próbálkozás” hiányából, inkább az eltérő szükségletekből és érdeklődésből, mintsem a képességbeli különbségekből ered. Az értékelt tanulók csoportosítása nem a képességeik alapján történik.

A kooperatív szemléletű értékelés

Ebben a szemléletben az értékelés fő célja az értelmes tanulás ösztönzése, valamennyi tanuló előrehaladásának az előmozdítása és egyesek megjutalmazása. Az értékelési technikát jellemzi, hogy a diákok munkája elé már megelőzően célokat tűz ki, amelyek elérését a kielégítő befejezés meghatározó alapjának tekinti. Az értékelés a tanulók végzett munkájáról leíró megállapításokat fogalmaz meg. Ebben az értékelési szemléletben a tanár szerepe az, hogy olyan feladatokat adjon, amelyek a tanulók számára értékesek, lényegesek, továbbá, hogy bevonja őket a tanulásukért, annak eredményesebbé tételéért érzett felelősség vállalásával. A tanárok hajlanak arra, hogy az adott kurzus folyamán végzett oktatómunkát, illetve minden egyes tanuló teljesítményének ismételt értékelését két diszkrét folyamatnak tekintsék. Arra törekszenek, hogy elérhető követelmények állításával valamennyi diákjukat képessé tegyék a sikeres előrehaladásra. A tanulók szerepe a részvétel, illetve további tanulmányaik megtervezésének megbeszélése a tanárral, a kemény munkálkodás valamennyi felmérő feladat megoldása érdekében és a törekvés tanulmányi tevékenységük folyamatos fejlesztésére.

A kooperatív szemléletű értékelés a diákoktól azt várja továbbá, hogy gondolkodjanak el a tanulatokon, és segítsék az együttműködés szellemének kialakítását az osztályban. A különböző képességű tanulókból álló heterogén osztályokban az elért teljesítményszintek nem determinálják a diákok csoportosítását. A képességeket szorosan az adott kurzus minőségéhez, a feladatok összefüggéséhez és természetéhez, valamint a tanuló motivációjához kapcsolódónak tekintik.

Az értékelés típusai

Az ausztráliai iskolákban végzett értékelések tapasztalata alapján *Withers* és *Batten* arra a meggyőződésre jutottak, hogy szükség van az *értékelés kulcstípusai*nak a megállapítására. Ezek a következők: a *leíró értékelés*, a *kritériumorientált értékelés*, a *standardra vonatkoztatott értékelés*, valamint a *normatív értékelés*.

A leíró értékelés informálja a tanulót és szüleit a tanulmányi szakasz folyamán azokról az aspektusokról, amelyek a diák tanulmányi munkáját értelmesebbé teszik minőségének emelésével vagy új irányba terelésével. A tananyagegység befejezését követően pedig tájékoztatja őket a végzett munka során tapasztalt tanulói szándékokról, a munka tartalmáról és minőségéről.

Suggett, D.-nek a leíró értékeléshez kidolgozott irányelvei mellett érvelnek, hogy a diákok tevékenysége az értékelés folyamán legyen változatos formájában (szóbeli, írásbeli vagy multimediális), típusában (leíró, kifejező, elemző vagy elméleti), terjedelmében (csoportos vagy egyéni). Az értékelésről készített beszámoló szintén jellemezze a változatosságot (például írásbeli tanári megjegyzés/magyarázat, önértékelés, tanuló-tanár interjú, tanulói napló a végzett munkáról, társ értékelése). A legfontosabb az, hogy az információ pontosan, korrektül, igazságosan, adekvát módon tükrözze a diák tanulmányi tevékenységének minőségét.

A beszámolóknak a következő hét elemet kell tartalmaznia: a tanulói munka és az értékelés összefüggését; a megkövetelt munka típusának világos részletezését és fő hangsúlyát; a befejezett munka pontos leírását mindazon technikai részletekkel együtt, amelyek értékelik a diákot; annak a felfedhető összefüggésnek a részletezését, amely miatt nem készült el a munka; a tanulmányi előrehaladás bizonyítékát (beleértve a váratlan fejlődést); amennyiben szükséges, útmutatást a tanulónak arra, miként fejlődhetne tovább.

A beszámolóknak el kell kerülniük a következő kilenc csapdát: a képességek, attitűdök, a személyiség globális megítélését; a megfigyelt teljesítmény okaira vonatkozó feltevéseket; a határozatlan általánosításokat; az értékelési kliséket, a szakmai zsargont; a szélsőséges megállapításokat, amelyek minden bizonnyal fekézik a tanulók erőfeszítéseit; a sértő vagy destruktív kritikát; a tanár érzelmait kifejező megjegyzéseket a végzett munkáról vagy a tanulóról; a nemi, faji vagy egyéb diszkriminációt kifejező előítéleteket; a tanuló összehasonlítását másokkal.

A leíró értékelést nem használják fel a tanulók rangsorolására. *Withers, G.* és *Batten, M.* azt a tudósítás egyik formájának tekintik.

A kritériumorientált értékelés

Az értékelés céljának egy, az előzőtől eltérő felfogását képviseli a kritériumorientált értékelés,³ amely tudósítja a tanulót azokról a meghatározott célokról/kritériumokról, amelyeket elért (vagy nem ért el). Az értékelésnek ez a típusa specifikált feladatokat kombinációja azzal a céllal, hogy bizonyítsa és a kritériumra vonatkoztatottan határozza meg az elsajátítást vagy annak hiányát, illetőleg megállapítsa a teljesítmény kategorizálásának a szintjeit. Amennyiben a tanuló megfelel a kritériumoknak, akkor elismerik róla, hogy rendelkezik az értékelt és az ahhoz hasonló feladatok teljesítéséhez szükséges képességekkel. Mivel a kritériumorientált értékelés esetében nem korlátozott a sikeresen teljesítők száma, ez jelenti az oktatási programok hatékonyság szerinti összehasonlításának legobjektívabb típusát. Az a

³ A kritériumorientált értékelésre a klasszikus, a normaorientált tesztelmélet hiányosságai vezettek. A kritériumorientált metodika a vizsgált tanulók teljesítményét az adott populáció teljesítményétől, az „átlagtól” független vonatkoztatási rendszerben állapítja meg. Előírt szintekhez (például tantervi követelményekhez, a lehetőségek maximumhoz, többnyire azonban operacionális tanítási célokhoz), kritériumokhoz viszonyítja a tanulók teljesítményét. Az eljárás eredményeként megállapítja, hogy a tanuló(k) az elvárt szintet képviselő feladatokból mennyit oldottak meg, hogy a mért ismeretlem, tudás, tulajdonság, képesség milyen mértékben alakult ki. A kritériumorientált tesztelés jellemző funkciója a minősítés, a kategorizálás (l. *Csapó Benő*: A kritériumorientált értékelés. =*Magyar Pedagógia*, 1987. 3. sz. 247–266. o.; *Báthory Zoltán*: Tanulók, iskolák –, különbségek. Tankönyvkiadó, Bp., 1992. 235–236 o.).

program jobb a másikinál, amelyiknél az oktatott csoport tanulói nagyobb arányban sikeresek a mérés alkalmával. Ha a kritériumorientált értékelés mérőeszközeiben a direkt feladatok sora megoldásuk nehézsége szerint rendezett, akkor a pedagógusok számára az ilyen mérések eredményeként kapott pontszámoknak az interpretálása a legkönnyebb.

A standardra vonatkoztatott értékelés

Amennyiben a kritériumorientált értékelést külső standardok rendezett sorozatához vagy teljesítményfokozatokhoz kötött deskriptorokhoz (minőségi leírásokhoz) viszonyítva értelmezik, azt standardra vonatkoztatott értékelésnek tekintik.⁴ A standardok vonatkozhatnak ismeretekre, folyamatokra, érzelki-mozgásos és emocionális tárgyakra. Például Nyugat-Ausztrália iskoláinak 8. osztályaiban a matematika tantárggyal kapcsolatban végzett eredményvizsgálat során az „általánosítás” folyamatkategóriában a Clark, D. J. által kidolgozott, következő deskriptort – ötfokozatú minőségi skálát – alkalmazták a tanulók teljesítményeinek értékelésére.

- *Kiváló teljesítmény:* képes felismerni és folytatni egy összefüggés-sorozatot; következtetéseket levonni táblázatokból, grafikonokból; le tud írni megadott formában egy összefüggést.

- *Magas teljesítmény:* képes felismerni és kiterjeszteni egy összefüggés-sorozatot; következtetéseket levonni táblázatokból, grafikonokból; gyakorla le tud írni egy összefüggést.

- *Megfelelő teljesítmény:* képes felismerni, kiterjeszteni és megmagyarázni egy összefüggés-sorozatot; következtetéseket levonni egyszerű táblázatokból és grafikonokból.

- *Korlátozott teljesítmény:* képes megadott feltételeknek megfelelően általánosítani egyes esetekből; többnyire fel tud ismerni és folytatni egy egyszerű összefüggés-sorozatot.

- *Nem megfelelő teljesítmény:* nem képes sem egyes példák alapján megadott feltételeknek megfelelően általánosítani; sem felismerni, sem folytatni egy összefüggés-sorozatot.

A tanároknak, akik ilyen minőségi skálákat használnak, még szükségük van megfelelő értékelő feladatokra is, amelyek lehetőséget adnak a listába foglalt magatartások megnyilvánulására.

A normatív értékelés

Egyes tanulók eredményeinek más tanulók teljesítményére vonatkoztatott interpretációja az értékelésről való beszámolás jól járható útjának bizonyult.⁵

Az értékelés ezen típusának alkalmazásakor az egyén teljesítményét vagy egy referenciacsoportéhoz, vagy az egyén valamely osztálytársáéhoz viszonyítják. A normatív értékelés népszerű az országok nevelési rendszereiben, ahol az iskolázásra fordítható pénzügyi források igen korlátozottak, és emiatt a tanulmányi eredmények értékelése azok kiválasztását szolgálja, akik alkalmasak arra, hogy eljussanak az iskolázás következő fokára. Az ilyen döntő ponton történő tanulmányi eredménymérés alkalmával inkább a jól begyakorolt készségeket értékelik, mint a curriculumban foglalt készségek szélesebb körét. Ha ez kombinálódik a vizsgákon azzal a tendenciával, amely tények és verbalizált általánosítások visszaidezését célozza, akkor az ilyen iskolarendszerekben tanuló diákok kettős hátrány-

⁴ A standardizált tesztek megfelelően kiválasztott, statisztikailag reprezentatív minta alapján dolgozzák ki. Fraisse: „A teszt standardizált formájában a mérésnek olyan eszköze, amely az egyén teljesítményének színvonalát azon csoport normájához ... viszonyítva állapítja meg, amelyhez az illető tartozik.” A gyakorló pedagógusok szempontjából a standardizált tantárgytesztek a leginkább figyelemre méltók. Ilyeneket alkalmaztak a Magyarországon is elvégzett IEA-felmérésekben, s ilyeneket dolgozott ki és adott közre például Nagy József (A témazáró tesztek validitása és reliabilitása. Standardizált témazáró tesztek. JATE, Szeged, 1975).

⁵ A normaorientált értékelés a klasszikus pszichometria hagyományos eljárásaként a kiválasztott minta adataiból, többnyire átlagához viszonyítva az egyes tanulók aktuálisan mért teljesítményét, tulajdonságait, jellemzőit. A tantárgyi feladatlapok, valamint a standardizált tesztek lényegében a normaorientált pedagógiai értékelés eszközei.

tól szenvednek. A sikeresek esetében a kapott oktatás elhanyagolja a számukra szükséges problémamegoldó készségek kialakítását, és behatárolja a továbbtanuláshoz szükséges kapacitásukat is. A nem sikeresekre gyakorolt negatív hatás még komolyabb hátrányt jelent, hiszen számukra az iskolai tanítás nem igazán releváns jövődől munkájuk szempontjából, és megfoszthatja őket még a továbbtanulási lehetőségétől is.

A fő gondot nem annyira a normatív értékelés használata, mint inkább a felületes, indirekt mérési feladatok alkalmazása okozza a reális, direkt értékelés helyett. A jobb, a curriculumban megkövetelt készségek egész sorát lefedő vizsgafeladatok alapját jelenthetnék a szelekciónak, noha a tanárok az osztályban végbemenő tanítási-tanulási folyamat fejlesztése szempontjából hasznosabbnak tartják az iskolai keretekben megszervezett formatív értékelést.

MELYEK AZ ÉRTÉKELÉS ELJÁRÁSAI?

A tanulmányi eredménymérés eljárásai az értékelésbe bevontak száma szerint országonként jelentékeny mértékben változnak. Például Kínában 1990-ben a felsőfokú oktatásba történő felvételi vizsgát 2,78 millió jelölt tett, Ausztrália New South Wales tartományában 54 000 hatodik osztályos tanulót tesztelték olvasásból, anyanyelvől, matematikából, ugyanakkor az értékelési folyamat egyetlen osztályra is kiterjedhet.

A direkt értékelés

Komplex, realiztikus feladatok bevonása növeli az értékelési feladatok érvényességét, mivel teljesebben reprezentálják a curriculum céljait. Az a trend, hogy szubordinált egyes összetevők diszkrét értékelése helyett inkább alkalmaznak komplex, direkt feladatokat, a pontozás folyamán nehézségekre vezet. Mutatkoznak például az írásbeli fogalmazásoknak az értékelésénél, de jelentkeznek projekteknek, portfólióknak (írásbeli tanulói munkák, rajzok, gyűjtemények) és gyakorlati, mindenkor összetett feladatoknak az értékelésekor is.

Sokféle megközelítés alkalmazható esszé, *írásbeli fogalmazások* értékelésénél. Huot, B. áttekinti az írásbeli fogalmazások értékelési eljárásainak főbb trendjeit. Megállapítja, hogy a fogalmazások minőségében elért fejlődés értékelésének alternatív stratégiái közül az indirekt értékelés sok gondot okoz. Így például egyes nyelvi készségek indirekt mérése azzal a pedagógiai problémával jár, hogy a tanárok – magasabb tesztpontszámok elérése érdekében – hajlamosak tanítványaikat grammatikára, a mondatok struktúrájára és használatára oktatni. Ezzel eltorzítják azt az értékelők által feltételezett összefüggést, amely a mért készségek és a fogalmazások minőségében elért fejlődés között fennáll.

Huot az írásbeli teljesítmény direkt értékelése három fő eljárásának a következőket tekinti:

A fő vonások pontozása a fogalmazás egy vagy több, a sajátos retorikai helyzettel összefüggő releváns jellemzőjéhez kötődik. Ha például a feladat azt kívánja a tanulótól, hogy valamely fogalomhoz hozzákapsolja saját tapasztalatait, akkor a megfelelő vonás az, hogy a tanuló mennyire képes a specifikus részletektől eljutni az illusztrálandó általános fogalomhoz.

Az analitikus pontozás a „jó” írás sokféle minősége alapján értékeli. A jó írásnak ezek a minőségei meghatározhatók. Egy írásbeli fogalmazás minősége azon az alapon ítéltető meg, hogy a jó írásnak hány jellemzőjét tartalmazza.

A holisztikus pontozás az értékelőnek az adott írásról alkotott általános benyomását tükrözi vissza. A legtöbb holisztikus értékelés alkalmával azonban a pontozáshoz kidolgozott irányelvek

részletezik, hogy mely általános jellemzők reprezentálják az írás minőségét a felhasználó, többnyire négy- vagy hatfokú skála egyes pontjain.

Ausztráliában jelentős kezdeményezések történtek a tanulók szóbeli és írásbeli teljesítményei tanári értékelésének a tökéletesítésére. Továbbképzést szerveztek az iskolázás alsó fokán oktató tanárok számára annak érdekében, hogy fejlesszék bennük a kisebb tanulók hangos olvasása értékelésének a készségeit. Gyakoroltatták az egyes gyerekek hangos olvasását rögzítő magnófelvételek készítését és interpretálását. Ausztrália északi területén kifejlesztették az 5 és a 7 évesek írásbeli munkái megítélésének eljárásait. A gyermekmunkákból mintákat gyűjtöttek össze és megküldték azokat értékelésre különböző iskolákba. Majd egy úgynevezett csökkentő bizottság minden írásfajtából (riport, elbeszélés, érvelés, magyarázat) reprezentatív mintákat választott ki, azokat kategorizálta – jó, megfelelő, gyenge –, magyarázatokkal látta el, és megküldte az iskolákba, példaképpen, az érintett pedagógusok értékelőmunkájának a megkönnyítésére. (*Northern Territory Department of Education*)

Annak az USA-beli erőfeszítésnek a jegyében, hogy fejlesszék a magasabb rendű gondolkodás oktatását és értékelését, a *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), a nevelés-oktatás fejlődésének értékelésére alakult nemzeti bizottság egy kézikönyvben több gondolkodási szintre adott közre mintafeladatokat. A hierarchia első fokán a tanulóknak az a feladatuk, hogy *osztályozzanak és csoportosítsanak* növényeket és állatokat azok közös vonásai alapján. A következő fokon anyagokat, felszerelést és/vagy készülékeket kapnak a diákok, hogy sajátos matematikai vagy tudományos jelenségeket, illetve összefüggéseket *mutassanak ki, figyeljenek meg, vonjanak le belőlük következtetéseket* és fogalmazzanak meg *hipotéziseket*. A feladatok másik sorozata annak felmérését szolgálja, hogy a tanulók mennyire képesek *adatokban a rendszer felismerésére és az eredmények értelmezésére*. A legkomplexebb feladati szinten az a tennivaló, hogy a tanulók *tervezzenek meg és vezessenek teljes kísérleteket*. (*Educational Testing Service*)

A vizuális információk értékelése

Az a törekvés, hogy az értékelési feladatok tükrözzék vissza a curriculum szándékait, az értékelés egy második eljárására vezetett, amely komplexebb, vizuális vagy grafikus ábrázolásokat bevonó feladatoknak az értékelésére vállalkozik.

Gaulin, C. és Puchalska, E. felfigyeltek arra, hogy alapvető fontosságú a térbeli információk grafikus úton (rajzok, diagramok, térképek, tervek, grafikák, sémák stb.) történő közvetítése. Az adatoknak képi formában való felülvizsgálata ugyanis hasznosul az ember legmagasabb rendű információfeldolgozási kapacitásának (például ráismerés, osztályozás, vizuális mintákra való visszaemlékezés) a fejlődésében.

Spence, I. és Lewandowsky, S. rámutattak: az ember nagyon alkalmas arra, hogy felismerjen és feldolgozzon vizuális benyomásokat. Az agy jelentős területeinek ugyanis éppen a vizuális információk feldolgozása a rendeltetése, és kevesen vitatnák azt az állítást, hogy a látás a domináns érzékelési módozat. Ha az adatokat vizuális úton mutatják be valakinek, akkor annak alapján gyakran vesz észre, fog fel olyan finomságokat is, amelyek észrevétlenek maradtak számára táblázatos bemutatás esetén. Lowe R. K. megjegyzi, hogy a kézikönyveknek azért van nagyobb hatásuk a vizuális úton való tanulásra, mivel nagyszámú képet és diagramot tartalmaznak. Bár olyan világban élünk, amelyben dominálnak a vizuális médiák, a kevéssé gyakorlott szem egyeseket közülük könnyebben, másokat nehezebben képes befogadni. Ezért fontos lenne gyakoroltatni a tanulókkal a

vizuális benyomások befogadását. Annál inkább szükséges ez, mert sajátos, lényeges készségek fejlesztésére szintén alkalmas. A vizuális befogadásban tapasztalt, illetve tapasztalatlan egyetemi hallgatók vizsgálata azt tanúsította, hogy például a diagramok feldolgozása bizonyos kifinomultságot és sajátos készségeket követel. Olyanokat, amelyek hasonlóak a szövegfeldolgozáshoz szükségesekhez.

Értékelés teljesítménymutatók és minősítő skálák alkalmazásával

Az értékelésnek ez a harmadik eljárástípusa a megfigyelésből eredő információkra épül. Az elért teljesítmény mérésére teljesítménymutatókat és minősítő skálákat használnak.

A teljesítménymutatók

Fitz-Gibbon, C. T. és társukatói behatóan foglalkoztak a teljesítménymutatóknak (teljesítményindikátoroknak) nevelési rendszerek monitor vizsgálataiban való szisztematikus alkalmazásával.⁶ *Boultern* az az álláspontja, hogy az egyes iskolák nem hasonlíthatók össze a yers vizsgaeredmények alapján, tekintettel a beiskolázási körzeteknek, a társadalmi-gazdasági tényezőknek, a szülői attitűdöknek, a szelektációs eljárásoknak, valamint a pedagógiai programok támogatottságának az eltéréseire. *Gamble, R.* megkülönböztet alacsony és magas szintű teljesítményindikátorokat. Alacsony szintű mutatóknak számíthatnak például az iskolalátogatás aránya, azoknak a csoportoknak a százalékos aránya, amelyek a vizsgáztatás speciális standardját teljesítették. A magas szintű indikátorok részben az alacsony szintűekre épülhetnek, de szakmai interpretációt követelnek. Ilyen indikátorok irányulhatnak például az oktatás vezetésére vagy a pedagógusok szakmai fejlődésére. Szép példái a teljesítménymutatókat alkalmazó értékelésnek *Brandsma, J. – Ten Brummelhuis, A. – Plomp, T.* három curriculumnovációs programot összehasonlító elemzése, valamint *Franke-Wikberg, S.* áttekintése arról, miként használják fel a tudásszintmérés útján nyert információkat az iskolázás második és harmadik fokán végbemenő oktatás minőségének az értékelésére.

A minősítő skálák

Az oktatásügyi adminisztráció feladata a vizsgáztatási adatoknak, a teljesítményellenőrzésnek folyamatos kontrollálása. Ők a teljesítményellenőrzés értékelésére a vizsgáztatási/értékelési adatok egész sorozatához férhetnek hozzá. Azonban az iskolázás korai szakaszában, valamint a felnőttek írás-olvasás értékelésének a területén kevés adatuk van, vagy egyáltalában nincs. Ilyen körülmények között minősítő skálákat alkalmaznak, annak ellenére, hogy használhatóságuk bizonyos mértékben behatárolt (a minta nem reprezentatív, hiányzanak az érvényességet ellenőrző adatok).

Kenny, D. E. és *Chekaluk, E.* leírták az iskolában várhatóan tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek korai felismerését célzó – a pedagógusok számára készített

⁶ Magyarországon az országos körű monitor típusú ciklikus felmérések rendszerét az Országos Pedagógiai Intézet 1984-ben létesített Értékelési Központja indította meg, és ugyanő folytatta az Országos Köznevelési Intézet Értékelési Központjaként (OKI-ÉK), valamint bonyolítja le ma is. Az OPI-ÉK a felmérések célját 1985-ben a következőképpen fogalmazta meg: a) adjon valóságos képet a tanulók tudásáról, az oktatás hatékonyságáról, b) dolgozzon ki megfelelő értékelési stratégiát, c) a folyamatos fejlesztés programjának megfelelően, a kimenet szabályozás előkészítésére gondolja újra az oktatás „hozájárását” kapcsolatos elképzeléseket. (*Báthory Zoltán* és mtsai: Monitor típusú felmérések a köznevelés rendszerében. [Tertanulmány] Az Értékelési Központ Kiadványai 2. Országos Pedagógiai Intézet, ÉK, 1985. [Kézirat])

– minősítő skála kialakításának a folyamatát. Mintájukban voltak mind normális ütemben fejlődő kisgyerekek, mind olyanok, akikről feltételezhető volt, hogy az iskolában az elvártnál alacsonyabb szinten fognak teljesíteni. A gyerekeket nyelvi, olvasási és emlékeztetvizsgáló tesztek egész sorozatával tesztelték, és a kapott eredményeket összevetették a tanárok által adott minősítésekkel. A tanulmány azt sejteti, hogy a sikeres olvasáshoz szükséges készségek változni látszanak az iskolázás első három évében: amikor a gyerekek túljutottak az iskolázás korai szakaszán mind a tanárok, mind a tesztek jobb előrejelzőivé válnak az olvasás területén bekövetkező fejlődésnek.

Griffin, P. és társai (Jewell, R.–Forwood, A.–Francis, R.) leírják az olvasási, írási, matematikai alkalmasság indikátorai alapján a felnőttek alapképességeit minősítő skálák kidolgozásának folyamatát. Ez az *International Literacy Year* (a mi szóhasználatunkkal kifejezve: a 16 évesnél idősebb fiatalok és felnőttek írás-olvasás-matematika tudását szorgalmazó „nemzetközi év”) ausztráliai programja által támogatott kutatás kiterjedt az említettek szempontjából különböző alkalmassági szinten lévőkhöz azonosítására és a kompetenciájuk színvonalának felismerését segítő leírások kidolgozására.

A kutatás során az egyes skálák számára kidolgozták az indikátorok egy piramisát. A talpán olyan magatartások foglalnak helyet, amelyekkel szinte mindenki rendelkezik, a piramis tetején pedig olyanok, amelyekkel csak kevesen. Fontos az indikátorok közötti implikációs viszony: egymással összefüggő sort alkotnak. A piramis tetején lévő magatartásnak magában kell foglalnia a piramis lejjebb lévő szintjein minden bizonnyal meglévő magatartásokat. A többi szintnek azonban nem kell tartalmaznia a felettük lévőkhöz megjelenő magatartásokat. A piramis lehetővé teszi egy sor kohéziósan összefüggő magatartás felismerését, azonosítását, amely esetleg a minőségi skálák egy sorozatát fogja eredményezni, amelyekből viszont egyéni profilok alakíthatók ki. Ennélfogva az alapképességek fejlődésének fajtáit és szintjeit megfigyelhető viselkedésekkel le lehet majd írni (Griffin, P. és társai).

Standardok alkalmazása

Zieky, M. megjegyzi, hogy a standard értékelés módszere nem veszi figyelembe az értékelendő feladatok komplex voltát. Ámbár a módszer nem tökéletes, mégis jól szolgálja egyfelől az értékelők figyelmének azokra a tényezőkre összpontosítását, amelyeket a tudásszintmérés során tekintetbe kell venni, másfelől sok vizsgálati személy tanulmányi előrehaladásának szintjére vonatkozó értékelést gyűjt össze.

Az eljárás a következőket követeli: megfelelő értékelők kiválasztását, olyan vizsgálati személynek a meghatározását, akinek az ismeretei és készségei a „mastery” és a „non mastery”⁷ (megfelelt – nem felelt meg) tanulók csoportjának a határvonalán helyezkedik el, az értékelők képzését a módszer használatában, valamint a „megfelelés pontszámának” meghatározását.

Berk, R. A. áttekinti a standardok megállapításának, illetve a hibaszámárányok elemzésén és osztályozásán alapuló standardok 38 eljárását. Véleménye szerint a végzett kutatómunka és a témában megjelent számos publikáció ellenére is rendszertelen és ellentmondásos a standardok megállapításának a folyamata.

⁷ A „mastery – non mastery” kategorizálás a „mastery learning”, az „elsajátításhoz vezető tanulás” folyamatával kapcsolatos, amely azt célozza, hogy a tanulók 75–90%-a váljék képessé olyan teljesítményre, amelyre a hagyományos osztályrendszerű tanítás körülményei között a tanulók legsikeresebb 25%-a képes. (Bővebben: Csapó Benő: A mastery learning elmélete és gyakorlata. = Magyar Pedagógia, 1978. I. sz.; Nagy József: A megtanítás stratégiája. = Köznevelés, 1981; Uő.: A megtanítás stratégiája. Tankönyvkiadó, Bp., 1984.)

Megpróbál tehát kutatás helyett standardizálni, a meglévő kutatási eredményekhez hozzákapszol dokumentált tapasztalati anyagot, s megkísérli mindezt a gyakorlat szakemberei számára könnyen olvasható formába önteni.

Berk tanulmánya a standardizálással kapcsolatban hat technikai kritériumot állapít meg. A módszer nyújtson a csoportosításhoz megfelelő információt. Állapítson meg átlagpontoszámot, amely dichotomikus (kétpólusú) klasszifikációt (például: kiváló–nem kiváló, megfelelő–nem megfelelő, kompetens–nem kompetens, esélyes–esélytelen) tesz lehetővé. Noha ez művi dichotómia, amelyet a folyamatos teszteredmény-eloszlás fölé helyeznek, mégis fontos több pedagógiai és a szakmaválasztással kapcsolatos döntés szempontjából. – A módszer legyen érzékeny a tesztek teljesítménye iránt. A kritériumorientált tesztekkel mért készségek ugyanis különböző összetettségűek és bonyolultságúak, ezért az értékelési eljárásnak érzékenynek kell lennie a teszt elemei, azaz az itemek nehézségi foka és más lényeges jellemzői, mint a megfelelő–nem felel meg közötti megkülönböztetés iránt. – A módszernek továbbá szenzitívnek kell lennie aziránt, hogy milyen oktatásban, képzésben részesültek a tanulók: figyelembe kell vennie a nekik nyújtott aktuális tanítást. – A módszernek statisztikailag megbízhatónak kell lennie: az ítéletek összegezésének és a tesztben nyújtott teljesítmény leírásának statisztikai eszközei közül az adott módszer eljárási módjának megfelelő, korrekt statisztikai eljárásokat kell alkalmaznia. – A módszernek ki kell fejeznie a standard és a pontskálán mért eredmény között mutatkozó különbséget. – A módszernek érvényes ítéleteket kell hoznia, tekintettel arra, hogy standardra alapozott döntésekről van szó.

MELYEK AZ ÉRTÉKELÉS JELENLEGI ÉS A JÖVŐBEN VÁRHATÓ TRENDJEI?

A tanulmányi eredmény változásának, a tudásszintnek a mérése csak egy pillantást jelent, meghatározott időpontban, az adott helyzetre. Ez a pillantás azonban elveszti érvényét, amint újabb tanulásra és a tudás akkumulációjára kerül sor.

Meddig érvényes a mérési információ?

Időszerűtlenné válik-e a mérési eredmény, ha újabb tanulás követi, noha az alkalmasság és a szakértelem fejlődése többet foglal magában a tudás egyes, diszkrét elemeinél. *Glaser, R.* rámutat: a gyakorlottabbak integrálják tudásuk elemeit, közös jellemzőket azonosítanak a megismert folyamatokban, és ellenőrzik saját tanulási stratégiáik sikerességét. Míg eleinte a tanuló/hallgató elszigetelt meghatározásokat tud, és azok megértése felületes, a hozzáértés, a szakértelem növekedésével az információ strukturálódik és integrálódik a korábbi szerkezetekkel, úgy, hogy az elemek, itemek visszakereshetők az emlékezet átfogóbb egységeiből. A legfejlettebb tanulók/hallgatók felismerik az alapelveket, mintákat és összefüggéseket is. Felülvizsgálják, vajon tudásuk releváns-e, tanulási stratégiáik megfelelőek-e.

Ha a tanulás csupán a tudás diszkrét, különálló elemeinek az elsajátítására vezet, akkor gyorsan elavul, az elemek elfelejtődnek, vagy helyüket más, összefüggéstelen itemek foglalják el. És ellenkezőleg: amennyiben az új ismeretek integrálódnak a megelőzően szerzettekkel, akkor valószínűbb, hogy az értékelés érvényes marad és összegezi a tanuló fejlődését.

Az értékelés jelenlegi trendjei

Már széles körben ismert az a tekintélyes, nemegyszer kedvezőtlen hatás, amelyet az értékelés gyakorol az oktatásra. Ezzel kapcsolatban világossá vált az is, hogy az értékelés nem ad teljes képet egy-egy fiatal tanulmányi fejlődéséről. Gondot jelent továbbá az a tény is, hogy a szokványos, a százalékos arányt kifejező pontszámok értéke erősen függ a méréseknél alkalmazott tesztkérdések nehézségétől. Mindennek következtében a tudásszintmérés elméletében és gyakorlatában új fejlődési irányok jelentkeztek.

Új stratégiák a ceruza-papír mérési technikán belül és azon túl

Az értékelési technikák kiterjesztése abban a törekvésben gyökerezett, hogy feladataik az addigal teljesebben fedjék le, reprezentálják a curriculum követelményeit. Kibontakozott az a trend, amely a feladatoknak olyan struktúráját kívánja létrehozni, amely megfelelő alapot jelenthet a curriculumban megcélzott változatos magatartások megértésének, minőségének az értékelésére. Napjainkban az értékelési stratégiák kiterjesztésére és alternatív eljárásainak a kidolgozására egyaránt találunk példákat. Lássunk közülük néhányat mindkét csoportból!

Hongkongban a középfokot befejező 100 000 tanulóra kiterjedő értékelés a vizsgáztatottak nagy száma ellenére magában foglalt a szóbeli tesztek, a hallott szöveg megértését követelő tesztek mellett projekttevékenységet és gyakorlati feladatokat tartalmazó tesztek is. A technikai tantárgyakban a projekttevékenység mintegy 30 műhelymunkaórát vett igénybe két tanév alatt. A tanulók értékelésre bocsátották projektjük termékét, és beszámolták készítettek előállításának folyamatáról, beleértve az alternatív terveikkel kapcsolatos kutatást és elemzést, a tervezés menetét és a munkarajzokat. A haladó szint jelöltjei a biológia, fizika és kémia tantárgyakban gyakorlati vizsgát tettek, amely megfigyelést, tervezést, analízist, beszámolt tartalmazott, és manipulatív készségeket követelt.

Érdekes Szingapúr példája, ahol mind országos, mind iskolai szintű értékelést szerveznek. Mindkettő tartalmaz folyamatorientált kérdéseket. A tanulók az iskolázás első fokán, 12+ éves korban leteszik az első fokú iskolázást befejező országos vizsgát (Primary School Leaving Examination), és iskolai szinten is részt vesznek értékelésben (tesztelés, gyakorlati munka és projekttevékenység formájában). Ezek eredménye döntő jelentőségű a különböző tanulmányi kurzusok irányában való továbbhaladásnak, a továbblépés megtagadásának, a szelekciónak.

Ausztráliai kutató, Neuman, M. A. állapította meg, hogy az értékelési stratégiák átléphetik a tantárgyi határokat. Ő, függetlenül attól, hogy melyik tantárgyról van szó, a hibák következő öt típusát különbözteti meg.

- *Olvasási hibák:* a hibázás akkor minősül ilyennek, ha a tanuló a problémaleírás egyik kulcsszavának vagy valamely szimbólumnak csak olyan szintű elolvasására volt képes, amely nem volt elégséges a problémamegoldás valamely helyes útján való előrehaladáshoz.

- *Megértésheli hibák:* a tanuló a kérdésben foglalt valamennyi szót el tudta olvasni, de nem volt képes a szavak teljes értelmének a felfogására, ezért képtelen volt előrejutni a problémamegoldás valamelyik megfelelő útján.

- *Transzformációs hibák:* a tanuló megértette, hogy a feladat minek a kiderítését követeli tőle, de nem volt képes meghatározni azt a műveletet vagy a műveleteknek azt a sorozatát, amely szükséges a probléma megoldásához.

- *Műveletkészségek-beli hibák:* a tanulónak sikerült egy, a problémamegoldáshoz szükséges megfelelő műveletet vagy a műveletek egymásutánját meghatározni, az a munkafolyamatban nem volt képes a műveletek pontos kivitelezésére.

- *Dekodolási hibák:* A tanuló helyesen dolgozta ki a problémamegoldást, de nem tudta megoldását írásos formában elfogadhatóan kifejezni.

Az értékelés területén igen fontos a *hollandiai CITO*-nak, az országos mérési intézetnek a kutatói-kutatásszervezői tevékenysége (munkakapcsolatban vannak például a Magyar Közoktatási Intézet Értékelési Központjával is). Három kutatójuk: *Alberts, R. V. J., van Beuzekom, P. J. és de Roo, I.* nagy hívei annak, hogy az értékelés tartalmazzon gyakorlati feladatokat. Ők a gyakorlati munkafeladatok bevonását az értékelésbe az érvek következő három kategóriájával támasztották alá.

Segítséget adnak a tantárgyi ismeretek optimális megtanulásához: a változatos munkafeladatok folyamán a tanulók az elméleti anyaggal gyakorlati természetű kapcsolatba kerülnek, s ez az elméleti ismeretek elsajátításának erős motivációs bázisa lehet.

– *Kísérletet jelentenek a nevelés személyiségformáló céljai teljesüléséhez:* jó alkalmak arra, hogy a diákok megtanulják az együttműködést a társakkal a közös munkában, átéljék a gyakorlati problémamegoldást kísérő sokféle érzelmet, fejlődjön helyzetfelismerési- és kezdeményező-készségük, fantáziájuk.

– *A gyakorlati készségek kialakításának lehetőségei:* módot adnak a gyakorlati kutatáshoz szükséges, kisebb arányban kognitív jellegű, nagyobb részükben praktikus, manipulatív készségek gyakorlására.

Az *Amerikai Egyesült Államok* tesztelési szolgálata számos projektjében a magasabb rendű gondolkodási készségek értékelését célozta meg. Az iskolázás negyedik-nyolcadik fokának diákjait bevonták a magasabb rendű gondolkodási készségeket fejlesztő projektekbe. Az értékelést követően, a tudásszint meghatározására, a tanulók részt vettek gyakorló kutatók által kijelölt tevékenységekben, így az adatgyűjtésben, az adatokra építve előrejelzések megfogalmazásában és az eredményeket ellenőrző elvek meghatározásában.

A különböző értékelések egyesítése a tanulók teljes értékelésében

A különböző értékelések adatainak egyesítésével lehetővé válik átfogó, részletezett kép megrajzolása egy-egy tanuló tudásáról. Ennek a fejlődési trendnek az a törekvése a mozgatója, hogy váljék az értékelési folyamat építőbbé, informatívabb jellegűvé és nyíltá. Az ilyen értékelés a fejlődést, a megszerzett tapasztalatokat pozitívan ítéli meg, ismeri el és dokumentálja. Minden egyes tanulót bevon a formatív értékelés és a fejlődésről való beszámolás folyamatába. Ebbe a törekvésbe belejátszik az a feltételezés is, hogy a gondosan kiválasztott tantárgyakban és kurzusokon elsajátított elméleti ismeretek terén elért sikerek értékelése minden bizonnyal elvonja a figyelmet a tudásról, a megértésről, azokról a készségekről és minőségekről, amelyek elengedhetetlen összetevői a személyiség egészére irányuló nevelési folyamatnak. Ezek magukban foglalják a csoportmunka készségeit, a kezdeményező-készség fejlesztését, a tanuláért vállalt nagyobb felelősséget és a sajátlagos tanulási készségek fejlesztését. Illusztrálja a következőkben egy, a matematikatanításban alkalmazott *ausztráliai* példa (*Joffe, L. S.*), hogy milyen mértékben lehetséges megfelelő feladatok segítségével a megkövetelt általános készségeket – a tantárgyi határokat túllépve – értékelni!

A feladat általános megközelítése a tanulók részéről:

Miként fogalmazza meg maguknak a problémát?

Honnan indulnak ki?

A feladat mely vonásait tekintik lényegeseknek?

A tanulók módszerei:

Használják-e különböző időpontokban rendszeresen a *trial és/vagy error* megközelítést?

Megfelelő-e ennek a használata?

Milyen tervezői tevékenység mutatkozik, és egyáltalában mutatkozik-e?

Milyen a terv kidolgozása?

Mi történik, ha a terv nem válik be?

Milyen változtatásokat hajt azon végre a tanuló?

A feladat befejezését követő visszajelzés:

Saját megelégedésükre és/vagy a tanár megelégedésére oldották-e meg a tanulók a problémát?

Teljesült-e a feladat minden követelménye?

Képesek-e a tanulók beszámolni arról, amit csináltak?

A tanulók írásbeli terve jó visszatükröződése-e szóbeli beszámolójuknak?

Felmerült-e a helyesbítés szükségessége?

Van-e szükség javításra?

A hagyományos vizsgák és országos szintű tudásszintmérések mellett az iskolákra épített értékelések egyfelől az információk szélesebb körének az összegyűjtését célozzák, másfelől helyet adnak annak a gyakorlatnak, amely egy hosszabb időszakra terjeszti ki az értékelés folyamatát. A szakértők feltételezik, hogy az iskolai szintű értékelések – *a változatosabb, sokrétűbb értékelési feladatok* alapján – pontosabb képet adnak a tanulók fejlődéséről, és inkább elismerik a direkt értékelést.

Hoge, R. D. és Colardaci, T. áttekintették a tanári értékelések szakirodalmát. Arra a következtetésre jutottak, hogy nagyobb erőfeszítéseket kellene tenni annak érdekében, hogy a tanárok jobban megértsék az értékelés fontosságát az oktatási folyamat szempontjából, hogy több tapasztalatot szerezzenek az értékelés alapelveiről, hogy megbarátkozzanak különböző eszközeivel és módszereivel, beleértve az új megközelítéseket, valamint megfogalmazták azt a követelést, hogy a pedagógusok ez irányú képzési programjainak a megszervezését ki kell terjeszteni.

Szerte a világban egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az iskolai szintű értékeléseknek. Néhány példa erre.

Több helyütt, így Botswanában, Hongkongban és Skóciában az iskolai tudásszintmérés beépül az egyes tanulók teljes értékelésébe.

Botswana a tanároktól valamennyi tanulóra vonatkozó folyamatos értékelési feljegyzéseket vár el. Az új, kilencéves oktatás curriculumának bevezetését követően az addiginál több tantárgy folyamatos értékelésének az eredményét vonták be a befejező értékelésbe. Így például a mezőgazdaság tárgyban elért eredmények 40%-os, a háztartástanban elérték 20%-os súllyal szerepeltek a befejező értékelésben. A művészetek tárgyban a tanuló által egy év (vagy még hosszabb idő) alatt öt művészeti ágban készített, portfólióba gyűjtött munkáinak több kritérium szerinti minősítését kombinálják a teszteredményekkel. (Ez utóbbiaknak kisebb a fontosságuk!)

A *hongkongi* vizsgáztató bizottság előkészíti azt a gyakorlatot, amely szerint a haladó tanulók szintjén a kémia tantárgy körébe tartozó készségeket – a gyakorlati vizsga alternatívájaként – a pedagógus értékeli folyamatosan, legalább nyolc alkalommal, egy kétéves perióduson keresztül.

Skóciában a kötelező iskolázás végén, 16+ éves korban megtartott vizsgán az értékelésnek és a bizonyítványnak három tipikus eleme van. A természettudományokban például a tudás-megértés, a problémamegoldás és a gyakorlati készségek. Az egyes elemeket külön-külön értékelik és egyenlő a súlyuk.

Az „item response theory” alkalmazása

Hagyományos értékelés esetén, amely az egyes tanulók által elért pontszámokat százalékarányban fejezi ki, nehézségekkel jár az eredmények interpretálása, mivel az értékek a tesztkérdések könnyű vagy nehéz volta szerint módosulnak. További

problémát okoz, hogy a tudásszint-alakulásnak pontszámok százalékarányával való kifejezése értelemszerűen magában foglalja azonos vagy paralel tesztek használatát. S bár egy oktatási program keretében korábban alkalmazott teszt visszatükrözheti az egy osztályon belül bekövetkező fejlődés rangsorát, nem valószínű, hogy egy vagy két évvel később ugyanazok a tesztkérdések megfelelőek a fejlődés mérésére. Amire szükség van, az egy olyan stratégia, amely lehetővé teszi a fejlődés összegezését és az egyik teszten mért teljesítménynek a másik tartalmú teszten elért teljesítményhez való viszonyítását. Az „item response theory” (IRT) modellek lehetőséget nyitnak az összegzésre, valamint a különböző – eltérő tartalmú, de bemért, egymással azonos nehézségű itemekből felépített – teszteken elért teljesítmények összehasonlítására. Ezek a modellek széleskörűen elterjedtek a tanulmányi fejlődés leírására ott, ahol a tesztkérdéseket dichotomikusan – jó vagy rossz – értékelik (*Wright, B. D.–Stone, M. H.*), illetőleg ahol a tesztkérdésekre adott válaszok értékének megfelelő pontszámokkal minősítenek (*Masters, G. N.*). [További tudományos vizsgálatot kíván az, hogy az egyik országban kifejlesztett mérőeszköz alkalmazható-e egy másik országban, ahol eltérő a curriculum tartalma. Egyes kutatók szerint nem alkalmazható (*Miller, M. D.–Linn, R. L.*), mások szerint felhasználható (*Mehrens, W. A.–Phillips, S. E.*)]

Az IRT modell használata széleskörűen elterjedt. Az UNESCO-kiadvány több ausztráliai, kanadai, izraeli, szingapúri, hollandiai és USA-beli példát mutat be. Álljon itt közülük kettő!

Izraelben a tesztelessel és értékeléssel megbízott nemzeti intézet kidolgozott egy komputerizált, adaptív, kategóriákba soroló tesztet az angol mint idegen nyelv számára (*Cohen, Y.–Ben-Simon, A.–Tractinsky, N.*). Mintegy 700 mondatbefejezészt és mondat-újrafogalmazást követelő itemet mértek be az item response theory modell használatával. A teszt alkalmazása – ha korszerű technológiával történik az eredmények feldolgozása – potenciálisan a kérdések egyharmadával csökkentheti a papír-ceruza tesztekhez szükséges tesztelési időt.

Hollandiában, a már említett CITO a nemzeti értékelési program keretében periodikusan beszámolót készít a nevelésügyi minisztériumnak az alapfokú iskolák tanulóinak fejlődéséről. Az első fázisban az intézet a 9 éves és a 12 éves tanulók matematikai tudásának értékelté. A 9 évesek számára 275 kérdést 13 tesztbe, a 12 évesek részére pedig 475 kérdést 27 tesztbe foglaltak össze. A tesztek nem feleletválasztásosak voltak, de a válaszokat dichotomikusan értékelték. A csoporthatás (cluster effect) ellenőrzésére (*Ross, K. N.*) a tesztek mindkét iskolázási korosztályban 6 csoportra osztották, aminek eredményeképpen minden egyes item megválaszolását minden iskolából mintegy 4 tanuló, az 1987. év végén legalább 500 tanuló töltötte ki.

Az értékelés jövőben várható trendjei

A tudásszintmérés előbbieken leírt három trendjéhez kapcsolódó továbbfejlődés több dimenzióban megy végbe. Ez magában foglalja a komplex magatartás jobb értékelési stratégiáinak kimunkálását; a tanárok számára speciális képzési programok szervezését az értékelés témakörében; korszerű technológiák alkalmazását az információk gyűjtésének, feldolgozásának és interpretálásának folyamatában, valamint a tanulók, a hallgatók részvételét az értékelésben. Az UNESCO-kiadvány a továbbiakban a felsorolt négy fejlődési trend gyakorlati példáiból ad ízelítőt.

Komplexebb magatartás-értékelés gyakorlati összefüggésben

Vermeulen és Westerhuis kidolgozták a felső középfokú szakiskolák számára az egészségügyi szakdolgozók által használt interjúk értékelésének egy új eszközét. Az eszköz a szakdolgozó és a szolgáltatást igénybe vevő kliens közötti interjúhelyzetet szimulálja. Ezzel lehetőséget teremt annak értékelésére, hogy a szakiskolai tanuló milyen mértékben rendelkezik azokkal a készségekkel, amelyek szükségesek a szolgáltatást igénybe vevő klienssel készítendő érzékeny és strukturált interjúhoz. Értékelhető továbbá az is, hogy a szakiskolai tanuló – leendő szakdolgozó – az interjú során mennyire képes olyan légkört teremteni, amely segíti a klienst abban, hogy hajlandó legyen problémáiról beszélni. A szimulált helyzetben egy színész vállalja a kliens szerepét. Egyes válaszokat egy kétpontos skálán értékelnek (a magatartás megnyilvánult–nem nyilvánult meg), másokat a magatartás minőségének megfelelően egy ötfokú skálán pontoznak.

Tanárok továbbképzése az értékelési technikákban

A tudásszintméréssel foglalkozó kutatók nyomatékosan hangsúlyozzák, hogy ha innovatív oktatási tartalmakat és tökéletesebb oktatási stratégiákat akarunk meghonosítani az iskolákban, akkor szükség van a tanárok továbbképzésére az értékelési technikák terén. A pedagógusoknak el kell sajátítaniuk a pontszámok kombinálásának és csoportosításának az eljárásait annak érdekében, hogy egy-egy komponens ne gyakorolhasson túlzott, aránytalan hatást az értékelésre. Ennek a kívánságnak az indokoltságára rámutathatunk *Viviani, N.*-nak a pénzzel kapcsolatos analógiáját kiterjesztve: egy USA-dollárnak két angol fonttal való összehasonlítása alapján szerzett 3 pontnak más az értéke, mint a két USA-dollárnak egy angol fonttal való összevetésével szerzett 3 pontnak. A feladat megoldása során ugyanis könnyebb megállapítani, hogy egy USA-dollár kevesebb két angol fontnál, mint azt átlátni, hogy két USA-dollár értéke hogyan viszonyul egy angol fontéhoz. Ez utóbbi esetben a helyes válaszhoz ismerni kell a két valuta átváltási arányait.

Korszerű technikák alkalmazása az értékelési folyamatban

A komplex tanulmányi fejlődés közvetlenebb értékelésének távlata kiváltképpen vonzó azok számára, akik arra törekcszenek, hogy az értékelés folyamatában alkalmazott feladatok a curriculumot tükrözzék. *Zieky, M.* hangsúlyozza, hogy az elmélet és a technika ma már képes arra, hogy a tesztelést komputer adaptív tesztek alkalmazásával hatékonyabbá tegye, s ami fontosabb, hogy kevésbé frusztrálja a tesztelteteket. A komputer adaptív tesztek itemjei ugyanis a tesztelték korábbi itemválaszai alapján becsült alkalmasságától függőek. A vizsgált tanulók közül azokat, akik kevésbé alkalmasak, nem frusztrálja az, hogy túl sok olyan itemre kell válaszolniuk, amelyek messze meghaladják kompetenciájukat; a jobb felkészültségű, nagyobb kapacitású tanulókat pedig nem untatja a számukra túlságosan könnyű itemek hosszú sora. Komputer mastery tesztek használata esetén a tesztek hossza a tesztelték alkalmasságának a teljesítmény minimum szintjétől való távolságától függ. Azok, akik messze alatta vagy felette vannak az átlagnak, kompetenciájukat (vagy annak hiányát) relatíve kevés számú itemen tudják tanúsítani.

Tekintélyes erőfeszítések történtek a direkthebb mérések kifejlesztésére korszerű technológia segítségével. A hollandiai CITO keretében például *Bosman* interaktív lehetőségekkel bíró videodiszk (képlemez) tesztet fejleszt ki a gyógyszerasszisztens szakma kognitív és gyakorlati aspektusainak az értékelésére. Az

utasítások 5 különböző sorozata olyan helyzeteket hoz létre, amelyek alkalmasak a gyógyszerelőírásokkal és a szociális készségekkel – mint a haragos vagy türelmetlen kliensekkel való kommunikációval – összefüggő általános problémamegoldó készségek értékelésére. A videodiszk tudósítja a tesztelt hallgatót mind a döntő tévedései alapján pontozott akciónak és válaszainak az értékeléséről, mind azoknak a több gyógyszerész ítélete alapján megfogalmazott hatékonyságáról is (*Sanders*, személyes kommunikáció).

Az USA-ban a ProCare interaktív, komputerizált videodiszk rendszert olyan személyeknél használják, akik bizonyítványt kívánnak szerezni a házi egészségügyi gondozás területén. A videodiszk technológiához a ProCare újszerű vonással járul hozzá: egyszerre nyújt képzést és értékelést. A rendszer összeütközésre vezető helyzeteket mutat be, és megkérdezi használatjától, hogyan oldaná meg a bemutatott problémát. A vizsgálat vezetői a helytelen válaszokat azonnal javítják, hogy a felhasználók ne őrizzék meg azokat emlékezetükben. A tapasztalatok szerint a videobemutatók sokkal valószínűbb, mint amilyen az írásos bemutatás lenne (*Zieky*, személyes kommunikáció).

A tanulók / hallgatók részvétele az értékelés folyamatában

Amint már említettük a jelenlegi fejlődési irányok tárgyalásánál, néhány oktatási program arra ösztönzi a tanulókat, hogy nagyobb felelősséget vállaljanak tanulmányaikért. *Falchikov, N.* és *Boud, D.* megfigyelték, hogy az életen át tartó tanulás megköveteli, hogy az egyén ne csupán önállóan tudjon dolgozni, hanem legyen képes saját teljesítményének és fejlődésének a megítélésére is. Kimutatták felsőfokú oktatási intézmények hallgatói önértékelésével foglalkozó tanulmányoknak a másodelemzése alapján, hogy ugyanannak a hallgatói teljesítménynek tanári, illetőleg hallgatói megítélésében különbségek vannak. Arra a következtetésre jutottak, hogy „az önértékelés készségnek tekintendő, és mint ilyen fejlesztendő”. Véleményük szerint a jó értékelési gyakorlat magában foglalja az értékelők képzését, legyenek azok tanárok vagy hallgatók. Arra a végkövetkeztetésre jutnak, hogy a tapasztalt tanárok sem megbízható értékelők minden helyzetben.

Az önértékelési készségeket talán már az iskolázás alacsonyabb szintjein fejleszteni kellene. *Withers, G.* és *McCurry, D.* azzal érvelnek, hogy a tanulók részvétele egy oktatási kurzus szerkezetének a megállapításában (tartalmának, az értékelésnek stb.) magasabb rendű, mint az a jelenlegi gyakorlat, amelyben a tanmeneteket és az értékelést felülről határozzák meg. Hangsúlyozzák, hogy a részvétel emeli a tanulók iskolai életének a minőségét, pozitív változásokat eredményez az oktatás tartalmában, növeli az adott kurzus hasznosságát, és segíti a tanulókat, a szülőket és a tanárokat az értékelés módjának és a róla való információknak a közös megértésében.

Batten, J. kutatásai bemutatták, hogy hagyományos középiskolai osztályokba járó társaikhoz képest az értékelésben részt vevők, annak eredményeképpen, elismerik iskolai életük minőségének emelkedését, jobban ellenőrzik saját tanulásukat, pontosabb az énképük, helyesebben ítélik meg saját tudásukat, készségeiket és önnön fejlődésüket.

(*John Izard: Assessing Learning Achievement. Educational studies and documents 60. Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, 1992. 47 old.*)

Válogatta és fordította: MAJZIK LÁSZLÓNÉ

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

- Batten, M. (1989): Year 12: Student's Expectations and Experiences. Hawthorn, Vic., ACER (ACER Research Monograph No. 33.); Berk, R. A. (1986): A Consumer's Guide to Setting Performance Standards on Criterion-referenced Tests. = Review of Educational Research, Vol. 56, pp. 137-72.; Boulter, P. (1990): Public Examinations Performance at 16+: 1985/88. In: C. T. Fitz-Gibbon (ed.): Performance Indicators. pp. 16-18. Clevedon, Multilingual Matters Ltd. (BERA Dialogues 2.); Brandsma, J.-ten Brummelhuis, A.-Plomp, T. (1989): Evaluation of National Curriculum and Implementation in Junior Vocational Education. In: Studies in Educational Evaluation, Vol. 15, pp. 359-82; Clark, D. J. (1989): Mathematics Curriculum and Teaching Program (MCTP) Alternatives in Mathematics. Canberra, Curriculum Development Centre.; Cohen, Y.-Ben-Simon, A.-Tractinsky, N. (1989): Computerised Adaptive Test of English Proficiency. Jerusalem, National Institute for Testing and Evaluation.; Crooks, T. J. (1988): The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. = Review of Educational Research, Vol. 58, pp. 438-81.; de Lange, J.-Verhage, H. (1990): Data Visualization. Utrecht. Research Group on Mathematics Education (OW&OC), University of Utrecht; Educational Testing Service (1987): Learning by Doing: A Manual for Teaching and Assessing Higherorder Thinking in Science and Mathematics. Princeton, Educational Testing Service.; Falchikov, N.-Boud, D. (1989): Student Self-assessment in Higher Education: A Meta-analysis. = Review of Educational Research, Vol. 59, pp. 395-430.; Fitz-Gibbon, C. T. (ed.) (1990): Performance Indicators. Clevedon, Multilingual Matters Ltd. (BERA Dialogues 2.); Franke-Wikberg, S. (1989): Evaluating Education Quality on the Institutional Level. Umea, Department of Education, University of Umea.; Gamble, R. (1990): Performance Indicators. In: C. T. Fitz-Gibbon (ed.): Performance Indicators. pp. 19-25. Clevedon, Multilingual Matters Ltd. (BERA Dialogues 2.); Gaulin, C.-Puchalska, E. (1987): Coded Graphical Representations: A Valuable but Neglected Means of Communicating Spatial Information in Geometry. In: I. Wirszup and R. Streit (eds.): Developments in School Mathematics Education around the World: Applications-oriented Curricula and Technology-supported Learning for All Students, pp. 514-39. Reston, Va., National Council of Teachers of Mathematics.; Glaser, R. (1990): Towards New Models for Assessment. = International Journal of Educational Research, Vol. 14, pp. 475-83.; Griffin, P. (1990): Profiling Literacy Development: Monitoring the Accumulation of Reading Skills. = Australian Journal of Education, Vol. 34, pp. 290-311.; Hoge, R. D.-Colardaci, T. (1989): Teacher-based Judgments of Academic Achievement: A Review of the Literature. = Review of Educational Research, Vol. 59, pp. 297-313.; Huot, B. (1990): The Literature of Direct Writing Assessment: Major Concerns and Prevailing Trends. = Review of Educational Research, Vol. 60, pp. 237-63.; Izard, J. F. (1990): Assessing Achievement with Non-pencil-and-paper Tasks. (Paper presented at the Fifth South East Asian Conference on Mathematics Education, Bandar Seri Begawan, Brunei Darussalam, 14-17 June 1990.; Joffe, L. S. (1990): Evaluating Assessment: Examining Alternatives. In: S. Willis (ed.): Being Numerate: What Counts? pp. 138-61. Hawthorn, ACER.; Kenny, D.-Chekaluk, E. (1990): Early Reading Performance: A Comparison of Teacher-based and Test-based Assessments. (Paper presented at the XXII International Congress of Applied Psychology, Kyoto, Japan.); Lowe, R. K. (1989): Scientific Diagrams: How Well Can Students Read Them? What Research Says to the Science and Mathematics Teacher, Number 3. Perth, Key Centre for Teaching and Research in School Science and Mathematics, Curtin University of Technology.; Masters, G. N.

(1988): *The Analysis of Partial Credit Scoring*. Applied Measurement in Education, Vol. 1, pp. 279-97.; Müller, M. D.-Linn, R. L. (1988): Invariance of Item Characteristic Functions with Variations in Instructional Coverage. = *Journal of Educational Measurement*, Vol. 25, pp. 205-19.; Newman, M. A. (1977): An Analysis of Sixth-grade Pupils' Errors on Written Mathematical Tasks. In: M. A. Clements and J. Foyster (eds.): *Research in Mathematics Education in Australia 1977*. Vol. 1. pp. 239-58, Melbourne, Swinburne College Press.; *Northern Territory Department of Education* (1990): *Primary Assessment Program: Children's Writing in the Northern Territory 1989*. Darwin, Northern Territory Department of Education.; Palincsar, A. S.-Winn, J. (1990): Assessment Models Focussed on New Conceptions of Achievement and Reasoning. = *International Journal of Educational Research*, vol. 14, pp. 411-13.; Ross, K. N. (1985): Sampling Errors. In: T. Husen and T. N. Postlethwaite (eds.): *The International Encyclopaedia of Education*, pp. 4381-51. New York, Pergamon. Ross, K. N. (1987): Sample Design. *International Journal of Educational Research*, Vol. 11, pp. 57-75.; Spence, I.-Lewandowsky, S. (1990): Graphical Perception. In: J. Fox and J. S. Long (eds.): *Modern Methods of Data Analysis*. Newbury Park, Calif, Sage.; Suggett, D. (1985): *Guidelines for descriptive assessment*. Rev. ed. Melbourne, Victorian Institute of Secondary Education.; Viviani, N. (1990): *The Review of Tertiary Entrance in Queensland 1990*. Brisbane, Department of Education.; Windham, D.-Levin, H.-Bathory, Z. (1990): Issues in the Design and Development of Educational Information Systems. In: K. N. Ross and L. Mählck (eds.): *Planning the Quality of Education: The Collection and Use of Data for Informed Decision-making*, pp. 79-95. Paris/Oxford, UNESCO/Pergamon.; Withers, G.-Batten, M. (1990): Defining Types of Assessment. In: B. Low and G. Withers (eds.): *Developments in School and Public Assessment*. Hawthorn, ACER. (Australian Education Review, 31.); Withers, G.-McCurry, D. (1990): Student Participation in Assessment in a Co-operative Climate. In: B. Low-G. Withers (eds.): *Developments in School and Public Assessment*. Hawthorn, ACER. (Australian Education Review, 31.); Wright, B. D.-Stone, M. H. (1979): *Best Test Design: Rasch Measurement*. Chicago, MESA Press.; Zieky, M. (1989): *Methods of Setting Standards of Performance on Criterion Referenced Tests*. = *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 15, pp. 335-8.

Egy matematikatanár angliai tapasztalatai

Napjainkban sokakat foglalkoztat az oktatási rendszer jövője – nemrégiben fogadta el a parlament az új közoktatási törvényt, átalakulóban van az iskolaszervezet, szakmai munkaközösségek dolgoznak a különböző típusú iskolák helyi tantervein, új tankönyvek születnek, folynak a viták a nemzeti alaptantervről, az új vizsga- és érettségirendszer bevezetéséről és a változásokhoz igazodó tanárképzésről.

A változtatás igénye mindnyájunkban régóta él, mindenki szeretne jobb iskolát, jobb tanterveket, jobb tankönyveket, jobb tanárokat, vagyis olyan iskolát, ahova a gyerekek örömmel járnak, ahol életkoruknak, egyéniségüknek és adottságaiknak megfelelő szinten fejleszthetik képességeiket, sajátíthatnak el minél több ismeretet. Ahol a belső motiváció a fő hajtóerő, ahol a természetes érdeklődés és tanulásvágy nem hal el, a tanulás folyamata nem szürkül hétköznapi rutinná, ahol a tanárok ismerik, értik és szeretik a gyerekeket és szaktárgyukat, az ismeretek megszerzésében és beépítésében alkotó- és segítőtársak, ahol minden nap izgalmas kihívást, új szellemi kalandokat és élményeket jelent gyerekek és tanárnak egyaránt.

A vita a változtatások módjáról és irányáról folyik. Ennek során nemcsak egymással kell megküzdenie a különböző véleményeknek és meggyőződéseknak, hanem a már elfogadott különböző igényekből és szempontokból fakadó ellentmondásokkal is; az iskolarendszer legyen sokszínű, de átjárható; az iskolák legyenek autonómak, de ellenőrizhetőek; minden gyerek a saját tempójának megfelelően haladhasson, de senki ne maradjon le; az iskola legyen stresszmentes, de ösztönözön a minél nagyobb teljesítményre, és ez a teljesítmény legyen mérhető stb.

A legjobb megoldás keresése közben kézenfekvő a már megvalósult lehetőségeket szemügyre venni, a valamikor vagy valahol „jól bevált” elemeket mintának tekinteni, kérdés azonban, hogy a különböző korokból és országokból származó mozaikdarabkákból milyen kép állhat össze, arról nem is szólván, hogy még eredeti környezetükben sem mindig működnek kielégítően az élénk gyakran példaként állított elemek. Angliában például, amely az egyik leggyakrabban emlegetett ország az Európához való felzárkózás folyamatában és a követendő példák sorában, közel sem rózsás az iskolaügy és ezen belül szűkebb szakmám, a matematika-tanítás helyzete. Vannak persze vonásai, melyek ha nem is illeszthetők be egyik napról a másikra a hazai gyakorlatba, arra alkalmasak, hogy tanuljunk belőlük akár úgy, hogy saját körülményeinkhez és stílusunkhoz szabva használhatónak ítéljük, akár úgy, hogy tisztábban látva bizonyos veszélyeket, megpróbáljuk elkerülni azokat. A továbbiakban az angol iskoláról és ezen belül az ottani matematikatanításról szerzett tapasztalataimat és benyomásaimat szeretném másokkal is megosztani.

Első benyomások

Régebben – elsősorban olvasmány- és filmélményeim alapján – meglehetősen homályos és felületes képem volt az angol iskoláról, merev, szigorú helynek éreztem, ahol a gyerekek között nem ritka az erőszak, és még emlékszem, Angliában Európában utolsóként tiltották meg, hogy a tanárok testi fenytést alkalmazzanak. Később változott a kép, ismerősöktől azt hallottam, hogy az angol iskola a boldogság szigete, ahol tiszteletben tartják a gyerekek egyéniségét, nincs osztályzás, nincs házi feladat, nincsenek központi tantervek, a gyerekek stresszmentes légkörben, őket érdeklő kérdésekkel foglalkozva gyűjtik magukba az ismereteket.

Első „élő” találkozásom az angol matematikatanítással a budapesti ICME-konferencián történt. Az ICME a matematikatanárok világszervezete, négyévenként rendez nemzetközi konferenciát a matematika tanításáról. Ez a konferencia volt 1988-ban Budapesten – első ízben egy akkor még szocialista országban –, ahol az angol matematikatanárok társulatának (ATM) képviselői tartottak bemutató foglalkozásokat angolul tudó magyar gyerekekkel.

Ezek a foglalkozások magával ragadóak voltak, a gyerekek asztalok körül ülve, kisebb-nagyobb csoportokban önfelédten dolgoztak az őket legjobban érdeklő feladatokon, a tanárok közöttük járva segítettek azoknak, akik odahívták őket, de ez a segítség legtöbbször csak bátorításból, az érdeklődést ébren tartó további kérdésekből állt. Volt mese, játék, rejtély, papírhajtogatás, parkettázás, testépítés – és mindez pompás hangulatban, gusztusos eszközök segítségével.

Nálunk egy ilyen foglalkozás csak egy matematikai játékdélutánon, egy ünnepi szakkörön, esetleg egy századik órán lett volna elképzelhető, nehéz volt elhinni, hogy van egy olyan ország, ahol ez a hétköznapi gyakorlat, ahol a közönséges iskolák közönséges matematikaóráin is ez folyik.

Később először egy turistaút során nyílt alkalom Angliában különböző iskolákban órákat látogatni, majd egy TEMPUS-program keretében a *Manchester Metropolitan University* vendégeként tölthettem ott 1992 februárjában egy, 1993 tavaszán pedig három hónapot. Mindezek után sem vállalkozhatom arra, hogy teljes és átfogó képet adjak az angliai matematikatanításról, annak tendenciáiról és ellentmondásairól, de tapasztalataim és benyomásaim egy része talán mások számára is tanulságos lehet.

Az angol iskolarendszer

Az angol iskolarendszer közismerten igen bonyolult. A szülők társadalmi helyzetüknek, ambícióiknak, pénztárcájuknak, lakóhelyüknek és gyermekük érdeklődésének megfelelően bármely életkorú gyerek számára többféle (állami, egyházi, alapítványi, magán- és mindenféle vegyes tulajdonú) iskola közül választhatnak, melyek nemcsak a képzés tartalmában, színvonalában és stílusában lehetnek nagyon különbözőek, hanem a képzés időtartamában is. Az iskolakötelezettség 5-től 16 éves korig tart, de számos elemi iskola indít osztályokat már 3 vagy 4 évesek számára is, és hasonlóképpen, sok középiskola nyújt lehetőséget arra, hogy a gyerekek 16 éves koruk után is ott tanuljanak tovább még két vagy három évig.

A leggyakoribb iskolatípusok a *Primary school* (elemi iskola) 5-től 11 éves korig, amely sok szempontból hasonló a mi alsó tagozatunkhoz; és a *Secondary school* (középiskola) 11-től 16 éves korig, amely 16 éves korban érettségi vizsgával zárul (régiben 0-level vizsgának nevezték, újabban GCSE = *General Certificate of Secondary Education*). Azok, akik később egyetemen szeretnének tovább tanulni (vagy olyan állásra pályáznak, amely megköveteli tőlük), további két vagy három

évet töltenek a felső középiskolában (6th form), ahol már csak néhány választott tantárgyat tanulnak felsőbb szinten, magas óraszámban. Ez a periódus egy újabb – emelt szintű érettségi (A-level) vizsgával zárul. Az egyetemekre jelentkezőknek (néhány nagy hírű egyetem kivételével) nem kell külön szakmai felvételi vizsgát tenniük, egy felvételi beszélgetés és az A-level vizsgán elért eredmények alapján döntenek arról, hogy felveszik-e az illetőt.

A továbbiakban főként a középiskolákban szerzett tapasztalataimra fogok támaszkodni.

Angliában a tanév szeptember elejétől július végéig tart, és három szakaszból áll. A szakaszokat karácsonykor és húsvétkor két-két hét szünet választja el egymástól, és a szakaszok közepén is van egy-egy hét szünet.

A tanítás általában reggel 3/4 9-kor kezdődik és kb. 1/2 4-ig tart, közben van egy óra ebédszünet. A tanítási órák hossza iskolánként különböző (35 és 60 perc között), leggyakrabban 45 perces. A szünetek rendje is változatos, általában mindenhol van délelőtti egy hosszabb (kb. 20 perces) szünet, és többnyire az órák között is tartanak 10 perc szünetet, de olyan helyen is megfordultam, ahol a délelőtti kávészüneten és az ebédszüneten kívül nem volt több szünet.

Az iskolák legtöbbjét nagy, füves játszótérterületek vagy sportpályák veszik körül, a gyerekek ott tölthetik a szüneteket, előfordul, hogy az ebédszünet idejére be is zárják az iskolaépületet.

Az iskolán belüli légkörre a fegyelem és a szabadság sajátos keveréke jellemző. A legtöbb iskolában kötelező az egyenruha, és nagy súlyt fektetnek bizonyos viselkedési szabályokra, az iskola nimbuszának ápolására. A legfontosabb viselkedési szabályokat gyakran a gyerekekkel együtt fogalmazzák meg, majd kifüggesztik az osztályokban (nem szabad verekedni, dohányozni stb.). A hét bizonyos napjain reggelente a nagyobb iskolákban egy-egy évfolyam számára, a kisebbekben több évfolyamnak összevontan gyűlést tartanak (assembly), melynek során az igazgató beszédet mond, ismerteti az aktuális híreket, megdicséri, illetve megszidja azokat, akik megérdemlik.

Az órák általában stressz- és kényszermentes légkörben zajlanak, nagyon fordul elő, hogy egy gyereket akarata ellenére felszólítsanak, és amíg egy gyerek nem zavarja a többieket, hagyják, hogy azt csináljon, amit akar. A gyerekek kisebb csoportokban vagy önállóan dolgoznak, minimális tanári irányítással. A frontális foglalkozást elavult munkamódszernek tartják, az ismeretek közlésével szemben a kreativitáson van a fő hangsúly. Hisznek abban, hogy a gyerekek saját próbálkozásaikból tanulnak a legtöbbet, bátorítják őket, hogy együtt dolgozzanak, a csoporton belül vitassák meg eredményeiket, de ezek összefoglalására, a tapasztalatok leszűrésére ritkán kerül sor. Úgy gondolják, hogy a gyerekek figyelme 15-20 percnél tovább nem köthető le, ezért a tartósabb koncentrációt, kitarító munkát igénylő feladatokkal szemben előnyben részesítik a változatosságot. Sokszor nagyobb figyelmet szentelnek az érdeklődés felkeltésének, mint a tananyagon belüli építkezésnek.

A gyerekek sok írásbeli munkát végeznek. A házi feladat gyakran abból áll, hogy meg kell fogalmazniuk, mit csináltak az órán, mivel kísérleteztek, mire gondoltak közben, mire jutottak stb. Egy-egy anyagrész befejezésekor arra kéri őket, írják le, hogy érzésük szerint mit tanultak az elmúlt órákon, és milyen eredménnyel. Gyakori műfaj a házi dolgozat, melyben egy-egy témakőről (pl. egy országról, egy íróról, a repülőgépekről, a levegőszennyezésről stb.) kell saját kutatásaik alapján fogalmazást írniuk. Ezeket gyakran többhetes órai munka, közös múzeum-, színház- vagy gyárlátogatás készíti elő.

Az értékelés kizárólag a gyerekek írásbeli munkáin alapszik, a nálunk szokásos feletteléhez hasonlóval sehol nem találkozom. Beadott házi feladataikra és az órákon írt (a mienkhez hasonló típusú) dolgozataikra százalékpontot és/vagy szöveges értékelést kapnak, összesített érdemjegyet helyett pedig a tanár évente kétszer-háromszor jellemzést ír minden tanuló előmeneteléről.

Bizonyos tantárgyakat a gyerekek úgynevezett képesség szerinti csoportokban tanulnak. Ez például úgy valósítható meg, hogy az egész évfolyamnak egyszerre van matematikaórája, de ennek során nem tartják meg a szokásos osztálybeosztást, hanem a legjobb, a közepesek és a leggyengébbek alkotnak egy-egy csoportot. A csoportbeosztás az illető tantárgyból elért, esetleg több tantárgy (például matematika, angol és természettudomány) összesített eredménye alapján történik a szülőkkal való egyeztetés után. A leggyengébb csoporttal sok helyen speciálisan képzett tanár foglalkozik, időnként segédtanárok bevonásával. Általában a leggyengébb csoport a legkisebb létszámú, néha csak hat-hét, máskor tíz-egynéhány főből áll, szemben a harminc fölötti átlagos osztálylétszámokkal. Emögött az a pedagógiai koncepció húzódik meg, hogy ezek a gyerekek igénylik a legtöbb odafigyelést, törődést, a speciális tanítási módszereket, és ez csak kicscsoportos foglalkozásokon valósítható meg. Előfordul, hogy nem(csak) szaktárgyi előmenetelük alapján, hanem viselkedésük miatt kerülnek ebbe a csoportba a gyerekek, vagyis az állandó renitenseket kiemelik az osztályokból, hogy ne zavarják a többieket és a tanítást, külön csoportot formálva azokból, akikről a többséget tanító tanárok szerettek volna megszabadulni.

Sok vita folyik arról, hogy helyes-e a differenciálásnak ez a módja, hogyan biztosítható a csoportok között az átjárhatóság, hogy például egy közepesen teljesítő gyereket az inspirál-e nagyobb teljesítményre, ha látja maga előtt a jobbakat, vagy az, ha a saját – gyengébb – csoportjában ő lehet a jó. Személyes benyomásaim szerint – a gyakran hangoztatott pedagógiai elvek ellenére – a leggyengébb csoportba kerülő gyerekekről eleve lemondanak, a nekik tartott órákon nem az a kérdés, hogyan lehetne felzárkóztatni őket, hanem az, hogyan lehet egyáltalán elfoglalni őket, hogy addig se rendetlenkedjenek. Ezekből a vitákból gyakran az a kompromisszumos megoldás születik, hogy a középiskola alsóbb éveiben kevert csoportokban tanulnak, és csak a felsőbb évekre válogatják szét eredményeik alapján a tanulókat.

A gyerekek tanítási időn kívüli elfoglaltsága rendszerint különböző sport- és zenei klubfoglalkozásokra, tanfolyamokra korlátozódik. Ezek egy részét tanítás után az iskola biztosítja, más részét lakóhelyükön, magánúton szervezik meg. Nem ritka az olyan gyerek, akinek a különböző klubfoglalkozások miatt egyetlen estéje sem szabad. Az iskolai testnevelés oktatása és az iskolai sportklubok kialakítása során előnyben részesítik a csapatsportokat az egyéniekkel szemben, igekeznek a versenyszellemet közösségi mederbe terelni.

A mi szakköreinkhez hasonló szaktárgyi klubokkal nem találkoztam, általában az volt a benyomásom, hogy a tehetségesek kiválasztásával, azok külön foglalkoztatásával lényegesen kevesebbet foglalkoznak (mind gyakorlatban, mind elméletben), mint a gyengén teljesítő gyerekek problémáival.

Az angol iskolákban hagyományosan nemcsak osztályzást, hanem tantervek, sőt az angol, a matematikán és a hittanon kívül még kötelező tantárgyak sem voltak, az iskola szabadon dönthette el, hogy milyen tantárgyakat tanít, milyen tankönyveket és más tanítási segédanyagokat használ, a számonkérés milyen formáját és milyen gyakran alkalmazza. A fő megmérettetés gyerekeknek és iskolának egyaránt az érettségi vizsga volt, amely a mai napig központi és független abban az értelemben, hogy az iskola dönti el, melyik Regionális (de országos hatókörű)

Vizsgaközpontnál kívánja a tanulóit levizsgáztatni. Az iskolában folyó munkát voltaképpen a választott bizottság követelményei és ajánlásai határozták meg.

Nappjainkban a fő tendencia az eredetileg igen sokszínű angol iskolarendszer egységesítése. Néhány évvel ezelőtt Nemzeti Alaptantervet vezettek be. Sok vita után alakult ki a jelenlegi formája és még most is évről évre módosítják. Tartalmazza minden tantárgyból témakörökre bontva, példákkal illusztrálva, hogy a tíz egymásra épülő szint közül egy bizonyos szint eléréséhez milyen ismeretekkel és készségekkel kell rendelkeznie egy gyereknek. A szintek nem kötődnek szorosan az életkorhoz, differenciált foglalkoztatással, alkalmas feladatok választásával, programozott oktatócsomagok segítségével megpróbálják elérni, hogy minden gyerek a saját tempójában haladhasson, így nem ritka, hogy egy osztályon és egy témakörön belül akár két szint különbség is van a gyerekek között. Az iskolák és a tanulók eredményeinek mérésére és az átjárhatóság biztosítása érdekében a Nemzeti Alaptanterv központi felméréseket ír elő bizonyos életkorokban. Az első hét éves korban (ez matematikából egy négyórás írásbeli vizsgát jelent!), az utolsó 16 éves korban (GCSE), közben két-három évenként végzik. Az eredményeket nyilvánosságra hozzák, ezek alapján foglalják el a helyüket az iskolák az országos rangsorban. A rangsorban elfoglalt helytől pedig sok minden függ, például az, hogy hány szponzor találja érdemesnek támogatásra az iskolát, és hány szülő íratja be oda a gyermekét; a nagyobb tanulólétszám pedig nagyobb állami támogatást jelent stb. A gyerekek szempontjából sem közömbös, hogy milyen eredményt érnek el a felmérés során, mert ennek alapján osztják be őket erősebb vagy gyengébb képesség szerinti csoportokba, és ennek alapján döntenek el, hogy az utolsó felmérés (GCSE) nehezebb és könnyebb változatai közül melyiknek engedik nekifutni (a könnyebb változatokon a legjobb minősítés eleve nem szerezhető meg), a GCSE eredményétől pedig erősen függenek – egyelőre középiskolán belüli – továbbtanulási esélyeik.

A matematika tanítása

A megváltozott körülményeken belül igen érdekes a matematikatanítás helyzete. Régebben az iskolai matematika – sok más európai országhoz hasonlóan – meglehetősen száraz és unalmas, a gyerekek nagy részének igen nehéz volt. Az órákon általában először a tanár ismertette az új anyagot, majd gyakorló feladatok hosszú sora következett. A hagyományos stílusú matematikatanítást alapjaiban rázta meg az 1982-es publikált úgynevezett *Cocroft Report* (W. H. Cocroft: *Mathematics Counts! = A matematika számít!*), amelyben egy – a szerző által vezetett – kutatócsoport nagyszabású felmérésekre alapozva kimutatta, hogy a középiskolai matematikatanítás igen kevésbé hatékony, a gyerekek jelentős része a legalapvetőbb ismereteket sem sajátítja el, egyszerűen nincs semmi közük ahhoz a matematikához, amit az iskolában tanítanak nekik. Részben e tanulmánynak köszönhetően, részben pedig a világ más országaiban lezajlott matematikatanítási reformok hatásának következtében a 80-as években nagy erővel indult el a matematikatanítás megújítása.

Ettől kezdve megpróbálták érdekes, kedvesítő feladatok és játékok beiktatásával; gyakorlati, a mindennapi élethez kötődő problémák központba állításával; új munkaformák bevezetésével a gyerekek minél szélesebb rétege számára megközelíthetővé tenni a matematikát. Gyakoriakká váltak egyrészt az olyan típusú feladatok – pl. „Tervezz meg egy osztálykirándulást!”, „Tervezz meg egy házat, amelyben szívesen laknál!”, „Tervezz meg egy táblás társasjátékot!” –, melyekben a matematika felhasznált eszközként támogatja a gyerekekhez közel álló problé-

mák megoldását; másrészt az olyan típusú matematikai kérdések – például „Mit neveznél egy háromszög középpontjának?”, „Rajzold le több különböző gúla testhálóját, ahol a gúlák csúcspontja pontosan az alaplap egy megadott pontja felett van! Mit figyelsz meg?”, „Hányféleképpen tudsz sorba rakni három piros és egy kék korongot? Változtasd meg a korongok számát! Mit figyelsz meg?” –, amelyek alkalmasak arra, hogy a gyerekek szabadon kísérletezve, továbbkérdezve, tapasztalatokat szerezhessenek, alkothassanak meg fogalmakat és jelöléseket, ismerhessenek fel összefüggéseket.

Benyomásaim szerint az új és a régi harcából egyik sem került ki győztesen. Úgy tűnik, hogy a mai napig sem sikerült egy – a kettő előnyeit ötvöző – használható módszert kialakítani. Az új munkaformák és feladattípusok részévé váltak ugyan a mindennapi gyakorlatnak, de egyelőre nem beépülve, a régi tartalmat érdekesebbé, színesebbé, megközelíthetőbbé téve, hanem önálló, elkülönített foglalkoztatási formaként. Az új törekvések helyett, hogy táplálódj és emészthetőbb szellemi táplálékkal látnák el a gyerekeket, megmaradtak a „cukormáz az orvosság” szerepénél. Az állandó érdeklődéssel felkeltés pedig épp úgy untatja és fárasztja most a gyerekeket, mint a gyakorló rutinfeladatok tömkelege régen.

A Nemzeti Alaptanterv ebben az ellentmondásos helyzetben született, és bizonyos mértékben tükrözi is azt. A központosítás és egységesítés nem kedvez az új módszerek elterjedésének és beépülésének, gátat szab a további kísérletezésnek, a pontosan körülírt matematikai tartalom viszont világosabbá teszi a célt. A gyerekek önálló munkáik alapján írt dolgozatai a 80-as évek végén egyes vizsgabizottságoknál a GCSE anyagának 80%-át tették ki. A Nemzeti Alaptanterv most ezt az arányt 20%-ban maximálja, és ez az új típusú munkaformák háttérbe szorítását jelenti. A tanterv öt fő matematikai témacsoportjának egyike viszont nem matematikai ismereteket, hanem készségeket, matematikai módszerekben való jártasságot, alkalmazási képességeket ír elő, ami a reformereknek kedvez. Nem világos, hogy a hatékonyság mint fő követelmény milyen következményekkel fog járni. A hagyományos tanítással szemben épp az volt a fő kifogás, hogy nem hatékony, viszont a bizonytalan kimenetelű újításoktól nyilván félnek az iskolák, és az sem mindegy, hogy hogyan mérik a hatékonyságot. Az máris látszik, hogy az egyre jobban eluralkodó gazdasági szempontok és az ezeken alapuló kíméletlen verseny nem kedvez a tartalmi munkának.

Pedagógusok és a konzervatív reform

A pedagógus-közvélemény nem fogadta osztatlan lelkesedéssel a Nemzeti Alaptanterv és az általa előírt felmérések bevezetését. Sokan úgy érzik, hogy a felmérésekre való felkészítés mellett a tanároknak nem marad ideje tanítani, hogy az egységesítés mögött meghúzódó központosítási törekvések csorbítják az iskolák önállóságát, hogy az iskolák között folyó kiélezett verseny lehetetlen helyzetbe hozza a kisebb iskolákat, erősíti a kontraszelekciót iskolák és gyerekek között egyaránt, hogy a pénzért folytatott hajszá során háttérbe szorít a tartalmi munka. (E kifogásoknak időnként sztrájkokkal, illetve a felmérések bojkottálásával adnak nagyobb nyomatókat.)

A tanárok élete amúgy sem túl rózsás Angliában. Épp úgy szenvednek a társadalmi megbecsülés hiányától, és ugyanolyan túlterheltek és alulfizetettek érzik magukat, mint magyar kollégáik, helyzetük azonban sok szempontból más. Az iskolákban szigorú hierarchia uralkodik, melybe egy új tanárnak gyakran nem könnyű beilleszkednie. A szaktanárok erős alárendeltségi viszonyban vannak nemcsak az igazgatóval, hanem a munkaközösség-vezetővel szemben is, aki eldön-

ti, hogy az iskolában milyen programok szerint folyják a tanítás, milyen tan-
könyveket használhatnak, milyen pedagógiai módszereket alkalmazhatnak. Gyak-
ran ellenőrzi, sőt, beszámoltatja különösen a fiatal tanárokat, ő dönt arról, ki lehet
vezető tanár, kinek kell továbbképzésen vagy átképzésen részt vennie.

A tanárok munkaideje is hosszabb a nálunk megszokottnál; gyakorlatilag
minden nap végigtanítják a tanítási idő teljes időtartamát, a lyukasóra nagy
ritkaság. Adminisztrációs munkájuk is tetemes, részletes feljegyzéseket vezetnek
minden egyes gyerek tevékenységéről, értékeléseket és jelentéseket írnak a gyere-
kek előmeneteléről, összevetve az órákon folyó munkát a Nemzeti alaptanterv
megfelelő paragrafusaiival. Sok idejükbe kerül a gyerekek írásbeli munkáinak
átnézése, értékelése is. Többetkeresetre külön feladatok elvállalásával – osztályfő-
nöki, évfolyamfelelősi, vezető tanári stb. – tehetnek szert, magasabb besorolásra
pedig például tanfolyamok elvégzésével, tudományos fokozatok szerzésével.

Mindezek mellett alig marad idejük arra, hogy készüljenek, a szakmai munka
tartalmát megtervezzék. Nincs is rá nagy szükség, hiszen a Nemzeti alaptantervet
lefedő, „önmagukat tanító” munkatankönyv jellegű tankönyvcsoportok és füzetso-
roszatok széles választékából a munkaközösség-vezető már eldöntötte, hogy melyi-
ket kell a gyerekek kezébe adni. A tanár szerepe többnyire csak a munka
megszervezésére és a fegyelmezésre korlátozódik. Számomra meglepő volt az a
gyakran hangoztatott elv, hogy a tanárnak nem kell ismernie a feladatok megoldá-
sát, hiszen azok arra valók, hogy a gyerekek oldják meg őket, jobb, ha a tanár
ebben még önkéntelenül sem befolyásolja őket, hanem hagyja, hogy kreatív
ötleteik szabadon kibontakozhassanak.

A tankönyveken és feladatlapokon kívül számos más eszköz – játékok,
építőkészletek; a mindennapi munkához nélkülözhetetlen nagy mennyiségű üres,
kockás, vonalas, pont- és vonalrácsos papírok, olló, ragasztó, körző; írásvetítő,
fénymásoló, számológépek, oktatóprogramok és más szoftverek – segítik a tanárok
munkáját. Az iskolák felszereltsége különböző, és az is, hogy a meglévő eszközö-
ket mennyire és mire használják, de pl. a számológépek használata az utóbbi
néhány év igen gyors fejlesztési programjának köszönhetően mindennapos gy-
akorlattá vált, a Nemzeti alaptanterv számos számítógépes felhasználói ismeretet
ír elő.

A tanárképzés

A tanárképzés – és általában a felsőoktatás – szerkezete még az iskolarendszerénél
is bonyolultabb. A különböző felsőoktatási intézmények (university = egyetem,
polytechnic = műszaki egyetem vagy főiskola, college = főiskola) presztízsre, rang-
sorban elfoglalt helye gyakran nem kerül ki a nevéből, az pedig, hogy ott milyen
irányú képzés folyik, szinte sohasem. Gyakran csak a hagyományokon múlik az is,
hogy egyetemnek vagy főiskolának hívják, és egy polytechnicnek épp úgy képezhet-
nek tanárokat, a közgazdászokat vagy jogászokat, mint mérnököket. Általában az
intézmény maga dönti el, hogy milyen szakokat indít, nem ritka, hogy orvosnak,
zenésznek, matematikusnak vagy szociológusnak készülők egy egyetemen tanul-
nak, és ha egy városban két egyetem van, attól a képzési területeik között igen nagy
is lehet az átfedés. Az ELTE Tanárképző Főiskolai Karának társintézménye (Man-
chester Metropolitan University) például az elmúlt év során vált polytechnicből
egyetemmé, ami magasabb minősítést jelent, de ez semmiféle tartalmi változással
nem járt, ugyanazokon a szakokon, ugyanolyan típusú képzés folyik, mint azelőtt.
A tanárképzésről szerzett tapasztalataimat lényegében ezen az egyetemen szerez-
tem, feltételezem, hogy más egyetemeken sok minden hasonlóan, sok minden

másképp zajlik. A továbbiakban „egyetem”-en a *Manchester Metropolitan University* értem, „matematika tanszék”-en pedig a hozzá tartozó *Didsbury School of Education (Didsbury Tanárképző Intézet)* matematika tanszéki csoportját.

Az egyetem egyaránt képez elemi és középiskolai matematikatanárokat (ez utóbbita beleértve a felső középiskolát is). Külön kurzusokat indítanak a frissen érettségizettek számára (négy év), a matematikusi vagy a matematikával rokon diplomával rendelkezők számára (egy év), illetve az egyéb diplomával rendelkezők számára (két év), sőt még azok számára is, akik képesítés nélkül dolgoznak a pályán vagy valamilyen „rokon” területen (két év).

A jelentkezőknek egy kb. 20 perces felvételi beszélgetésen kell részt venniük, melynek során matematikai ismereteikről és készségeikről egyáltalán nem kell számot adniuk, a fő hangsúly a hivatástudaton van. A leggyakoribb kérdések arra vonatkoznak, hogy miért szeretne az illető matematikatanár lenni, szerinte milyen egy jó vagy egy rossz tanár. Néha megkérdezik, hogy mi volt a kedvenc témaköre és miért. Az A-level érettségit matematikából megkövetelik a jelentkezőktől, de az eredménye nem igazán számít, már csak azért sem, mert az első diplomás képzésre jelentkezőknél a felvételi beszélgetés időpontja sokszor megelőzi az érettségét. A beszélgetés során kialakult benyomások alapján a felvételiztető két tanár tesz javaslatot arra, hogy beiratkozhat-e az illető vagy nem, és ezt a döntést általában már senki nem bírálja felül.

A képzés minden kurzuson egyszakos, a képzési formák közül a négyéves első diplomás (BED = Bachelor of Education, azaz tanári alapidiplomára irányuló) képzés hasonlít legjobban a mi nappali tagozatú egyetemi vagy főiskolai (ezen belül sokkal inkább a főiskolai) tanárképzésünkhöz, bár a különbségek jelentősek.

Az egyetemen a hallgatóknak általában heti 10-12 (80 perces) órájuk van, és körülbelül ugyanennyi otthoni munkát várnak el tőlük. Nincsenek külön előadások és gyakorlatok, az órákon hol önállóan, hol mindnyájan együtt, nagyobb létszámú csoportok esetén gyakran kisebb csoportokban dolgoznak több-kevesebb tanári irányítással. A képzés egészéért a matematika tanszék a felelős, a teljes tantervet ők állítják össze. „Általánosan kötelező” tantárgyak nincsenek, lényegében minden órát a matematika tanszék oktatói tartanak. A tantárgyak két csoportot alkotnak, az egyik csoport inkább matematikai, a másik az inkább módszertani jellegű, de a matematikaórák is erősen kötődnek a gyakorlathoz, a tanításhoz.

A hallgatók semmiféle szabadságot nem élveznek órarendjük összeállításában, gyakorlatilag pontosan megmondják nekik, hogy mikor hol kell lenniük, mit kell csinálniuk. Az órák látogatása kötelező, bár ezt nem is kell külön hangsúlyozni, betartását a hallgatók felelősségérzetére és feltételezett magas fokú hivatástudatára bízják. Fakultatív tantárgyakkal nem találkoztam, de pl. kedvezményes vagy ingyenes nyelv- és sporttanfolyamokat biztosít az egyetem.

A hallgatókat elsősorban írásbeli munkáik alapján értékelik. Minden trimeszterben előírt mennyiségű és hosszúságú tanulmányt, kutatási dolgozatot és beszámolót kell írniuk, a szorgalmi időszak végén bizonyos tantárgyakból beszedik és értékelik az órai munkákat, az azokhoz fűzött megjegyzéseket, és más egyéni feladatok megoldását.

A képzés matematikai tartalma, a súlypontok elhelyezkedése, az építkezés módja sok szempontból különbözik a nálunk szokásostól. Az ottani középiskolákban – különösen a felső középiskolákban – számos olyan témakört tanítanak (pl. differenciál- és integrálszámítás, differenciálegyenletek, valószínűségsszámítás, statisztika, lineáris algebra), amit nálunk nem vagy csak alig, míg más témakörök (pl. számelmélet, elemi geometria) kisebb súllyal szerepelnek, mint nálunk. Érde-

sem szerint a hangsúly Angliában inkább az alkalmazásokon, míg nálunk inkább a megértésen, gondolkodtatáson van.

Belepillantva a tantervbe, az volt a benyomásom, hogy gyakran „visszafelé” építkeznek. Differenciálási és integrálási feladatok, parciális differenciálegyenletek, többváltozós integrálok például korábban szerepelnek a tantervben, mint a folytonosság és differenciálhatóság definíciója; a csoportelmélet, Lagrange-tétel előbb szerepel, mint az elemi számelméleti témakörök (oszthatóság, kongruenciák). Geometria sokáig csak mint az integrálszámítás alkalmazása (terület, térfogat), illetve mint a lineáris algebrán belüli terület (alakzatok egyenlete, lineáris transzformációk) fordul elő, önálló témakörként csak az utolsó évben jelenik meg, egy „nemeuklideszi geometriák” című tantárgy formájában. (Az elemi euklideszi geometria teljesen hiányzik a tananyagból, a legegyszerűbb elemi geometriai bizonyítások is komoly próbatételt jelentenek nemcsak a hallgatók, hanem az oktatók és gyakran a végzett matematikusok számára is. Ha nem is hiányzik az anyagból, de hagyományosan nehéz témakörnek számít az elemi számelmélet is.)

A „visszafelé” építkezés mögött valószínűleg nemcsak az húzódik meg, hogy megpróbálnak a hallgatók fejében még viszonylag frissen meglevő ismeretekből eljutni azok hiányzó alapjaihoz, hanem egy szemléletbeli különbség is. Gyakran mást és más értelemben vagy mértékben tartanak szórakoztatónak, illetve unalmasnak; könnyűnek vagy nehéznek; hasznosnak vagy feleslegesnek, mint mi, és egy kívülállónak nehéz a különböző szempontok között eligazodni. Általában a matematika belső építkezésére, a bizonyítás igényének és a hozzá szükséges készségek kialakítására, a tiszta matematikai fogalmak megalkotására kevesebb gondot fordítanak; úgy gondolják, hogy ezek nagyon nehéz dolgok, melyekre csak a matematikusoknak van szükségük. A matematikának a praktikus oldalát tartják szem előtt, és azt igyekeznek minél érdekesebbé, szórakoztatóbbá tenni a tanítás során.

A tanárjelöltek matematikai képzése nem csak az érintett témakörök tekintetében, feladatanyagában és az alkalmazott munkaformákban kötődik a középiskolai matematikatanításhoz. Sok módszertani megjegyzés hangzik el az órákon, és a hallgatókat arra biztatják, hogy egy-egy feladat megoldása, egy-egy témakör feldolgozása során figyeljék meg és elemezzék saját gondolkodásukat, tanulási folyamatukat, hogy saját példájukon keresztül jobban megértsék, hogy mi játszódik le a gyerekek fejében, mi okozhat nehézséget számukra, milyen hibákat miért követhetnek el, miből származhatnak félreértések stb.

A módszertani jellegű órákon a nálunk szokásosnál lényegesen aprólékosabban és tudatosabban próbálják meg felkészíteni a hallgatókat a tanítás minden aspektusára. Lélektant, pedagógiát, didaktikát külön nem tanítanak, a képzés meglehetősen gyakorlatorientált. Iskolalátogatások, videóról lejátszott órarészletek, gyerekek által írt élménybeszámolók és a hallgatók iskolai gyakorlaton szerzett tapasztalatai alapján vitatják meg a legkülönbözőbb kérdéseket, elemzik a tanár és a gyerekek viselkedését.

Az iskolák és az egyetem kapcsolata más vonatkozásokban is szorosabb, mint nálunk. Az egyetemnek nincs saját gyakorlóiskolája, így igen sok iskolával kell állandó munkakapcsolatban állnia, mert a hallgatók itt vesznek részt az iskolai gyakorlaton. Sok továbbképző tanfolyamot és foglalkozást tartanak az egyetem oktatói, továbbá minden egyetemi oktatónak heti egy napot iskolában kell tanítania, hogy ne szakadjon el a gyakorlattól.

Napjainkban kormányzatni tendencia, hogy a tanárképzés fő színtere egyre inkább áthelyeződjön az egyetemről az iskolákba, a kormányzat szeretné – elsősorban politikai okokból – elérni, hogy a hallgatók a jelenlegi kb. 40% helyett a képzési idő kb. 80%-át töltsék iskolai gyakorlaton. Az egyetemek remélik, hogy ez

az arány nem fogja meghaladni a 60%-ot, mert féltik saját pozícióikat, aggódnak a képzés színvonala miatt, de megpróbálnak rugalmasan alkalmazkodni a változásokhoz; a hallgatói létszám emelésével, újabb kurzusok beindításával, az iskolákkal való együttműködés erősítésével megpróbálják a tanárképzésben játszott központi szerepüket megtartani.

Nem szabad „magyar szemmel” nézni az angliai oktatást. A rendszer csak belülről ismerhető és érthető meg, minden előfeltételezéstől és előítéllettől mentesen. Ha ez sikerül, akkor tanulságos élménnyel gazdagodva kezdetünk gondolkodni azon, hogy a sajátunkat hogyan tehetjük jobbá.



Tál Béla, 11 éves

MONITOR '93

VÁRI PÉTER

Miért Monitor?

Előzmények

Az Országos Köznevelési Intézet elődje, az Országos Pedagógiai Intézet Értékelési Központja 1986-ban bevezette és elindította a pedagógiai vizsgálatoknak egy olyan rendszerét, amely által lehetővé vált, hogy ciklikus rendszerességgel információk álljanak rendelkezésre az oktatás eredményességéről a tanulók teljesítményei és más mutatók alapján. Ez a vizsgálatssorozat eredménykövető jellege miatt a Monitor elnevezést kapta.

A Monitor '86 vizsgálat során az olvasásmegértési képességek, a matematikai tudás és az akkor még szinte szervezett iskolai előzmények nélküli számítástechnikai ismeretek felmérésére került sor. Természetesen az ilyen széles körű vizsgálatok – az anyagi és kapacitásbeli kihatások miatt – nem terjedhetnek ki minden évfolyamra, ami persze nem is szükséges, ha karakterisztikus populációkat választunk a felméréshez.

A Monitor '86 négy populációt, életkori csoportot vizsgált. Az általános iskolai negyedikeseiket, akik az alsó tagozat végére eljutott tanulókat reprezentálták; a nyolcadikosokat, akik az akkori iskolarendszernek megfelelően az alapfokú általános képzés utolsó évfolyamán tanultak; a középfokú oktatás második szintjén levőket, akiknek zöme éppen 16 éves volt, vagyis a törvény által szabályozott módon még éppen iskolaköteles; valamint a gimnáziumok és szakközépiskolák utolsó éveseit, akik az érettségis és így egyben a továbbtanulás – vagy tanulmányaik befejezése – előtt álltak. E négy populáción tehát megtörtént a tudásszint felmérése, az akkori állapotok jellemzőinek számbavétele. Az 1986-ban nyert adatokat tekinthetjük ciklikus vizsgálataink első referenciáinak.

A következő monitor típusú vizsgálatra 1991-ben került sor (ÉK '91 elnevezéssel, amely az Értékelési Központ 1991-es vizsgálatára utal). Ez a vizsgálat a nemzetközi felmérések elemein túl a Monitor '91 vizsgálatot is tartalmazta. Az ÉK '91 során a tanulók olvasásmegértési, matematikai, természettudományi és számítástechnikai tudásszintjének felmérésére került sor, de sajnos nem mind a négy korábban felmért populációban. Ez alkalommal csak az általános iskolások körében történt adatfelvétel, így a negyedikés és a nyolcadikos tanulók teljesítményváltozásainak megítélése vált csupán lehetővé az ötéves távlatban. Első ízben tehát az 1991-ben felvett Monitor '91 felmérés adataival hasonlíthattuk össze az öt évvel korábbi adatainkat, és adhattunk számot a tanulók eszköztudásának változásairól a folyóirat 1992. évi 4. számában. A két vizsgálat, az 1986-os és az 1991-es együttesen mutatta, hogy az effajta ciklikus vizsgálatok jó jelzéseket adnak az oktatás területén bekövetkező kedvező és kedvezőtlen tendenciákról.

A vizsgálat

A Monitor '93 vizsgálat tárgya

Ilyen előzmények után 1993. április 19–23. között került sor Monitor '93 elnevezéssel a középfokú oktatási intézmények második évfolyamán tanulók körében országos reprezentatív tanulói tudásszintfelmérésre.

E felmérésekben ezúttal is a tanulóhoz és a civil életéhez elengedhetetlenül szükséges képességeket és ismereteket – az úgynevezett eszköztudást – vizsgáltuk az olvasásmegértési képességet, a matematikai tudást, valamint a számítástechnikai műveltséget. Új elemként került a monitor vizsgálatok sorába a természettudomány.

Az iskolai tanulás eredményességét – szinte valamennyi tantárgy területén – erőteljesen befolyásolja az a körülmény, hogyan olvasnak, mennyire értenek meg különböző típusú szövegeket, és hogyan tudnak matematikai problémákat megoldani a tanulók. A számítástechnikai tudás mint az információhoz jutás és az információkezelés fontos eszköze, tudás a tanulóhoz. A természettudomány választását elsősorban az indokolja, hogy annak tudáskészlete – a másik három területtel együtt – a mai ember általános műveltségének fontos része. E négy teljesítményterület kiválasztásában továbbá az sem elhanyagolható körülmény, hogy mérésük, vizsgálatuk érvényes, objektív és megbízható módon végezhető el.

Vizsgálataink elsődleges célja az eszköztudás körében teljesítménytrendek felvázolása volt. Ezért a vizsgálatokat különböző időben, de mindig ugyanazon évfolyamok körében és az összehasonlíthatóság érdekében részben azonos tesztekkel ismételjük meg.

A minta

Az iskolamintával szemben támasztott követelményünk az volt, hogy reprezentálja az országban tanuló 10. osztályosokat iskolatípus szerinti megoszlásuk arányában, és ugyanakkor legyen érzékeny az iskolák nagyságára is. A mintanagyság felső határát – elsősorban anyagi korlátok miatt – 100 osztályban maximáltuk.

A mintát a „multistage-cluster sampling” mintaválasztási eljárással választottuk ki. Első fázisként rétegképző szempontokat alkottunk. Fő kategóriáknak a három alapvető középfokú iskolatípust választottuk: a gimnáziumot, a szakközépiskolát és a szakmunkásképzőt. E három iskolatípus érdekes arányeltolódást jelez akkor, ha az intézményi részarányukat (milyen az egyes iskolatípusnak megfelelő képzést nyújtó intézmények részaránya), illetve ha az ott tanulók részarányát vizsgáljuk.¹

1. táblázat

Intézménytípusok	Intézmények részaránya	Tanulók részaránya
Gimnázium	28,63%	24,66%
Szakközépiskola	44,41%	32,66%
Szakmunkásképző	26,96%	42,68%

Az 1. táblázat tanúsága szerint a 1261 középfokú oktatási intézmény 29%-a gimnázium, 44%-a szakközépiskola és csupán 27%-a szakmunkásképző. Ugyanak-

¹ Mintaválasztásunk során sajátosan számoltunk a középfokú oktatási intézményekkel, amennyiben például három külön intézménynek számítottuk azt az iskolát, ahol gimnáziumi, szakközépiskolai és szakmunkásképző osztályok is vannak.

kor a tanulólétszám alapján valamennyi 10. évfolyamon tanulót figyelembe véve 43%-ot tesz ki a szakmunkástanuló, 32%-ot a szakközépiskolás és 25%-ot a gimnazista.

Az egyes fő kategóriákon belül korábbi vizsgálataink alapján és bizonyos tapasztalati tényezők figyelembevételével a vizsgálni kívánt változóink várható variabilitásának számbavétele érdekében további rétegeket alkottunk.

Összesen a következő 11 rétegbe soroltuk a 10. évfolyamok iskoláit:

1. Budapesti gimnáziumok
2. Megyeszékhelyeken működő gimnáziumok
3. Egyéb településen működő gimnáziumok
4. Egyházi és alternatív gimnáziumok
5. Ipari szakközépiskolák
6. Kereskedelmi és közgazdasági szakközépiskolák
7. Mezőgazdasági szakközépiskolák
8. Humán (óvónői, művészeti stb.) szakközépiskolák
9. Ipari szakmunkásképzők
10. Kereskedelmi szakmunkásképzők
11. Mezőgazdasági szakmunkásképzők

A vizsgált populációval az egyes rétegbesorolásokkal és a kiválasztott mintával kapcsolatos legfőbb adatokat az *1. melléklet* tartalmazza (131. oldal).

A mintavétel folyamata

A mintakeret összeállítása. A kritériumokat kielégítő valamennyi középfokú oktatási intézményt a rétegüknek megfelelő sorrendben egymás alá besorolva egy iskolalistát állítottunk össze, mégpedig úgy, hogy az egyik rétegben iskolanagyságuk szerint csökkenő sorrendben, a rákövetkező rétegben pedig növekvő sorrendben kerültek fel az iskolák a listára. Ez az iskolalista alkotta a mintakeretet.

A zónákra bontás. A mintaválasztás következő lépésében a mintakeretet 50 db azonos létszámú, úgynevezett zónára bontottuk fel.

Az iskolák kijelölése. Az így kialakított zónák mindegyikéhez egy számítógépprogram segítségével két független (véletlen) számot rendeltünk. A véletlen számok a teljes mintakeretben ily módon 100 tanulót jelöltek ki. Ezáltal az a 100 iskola került az iskolamintánkba, ahová a kijelölt tanulók tartoztak.

Az osztályok kijelölése. A mintába kiválasztott iskolák tényleges osztályadatainak kézhezvétele után vált lehetővé az előbbi fázisban kijelölt tanulók osztályainak meghatározása.

A felmérés lebonyolítása

A felmérés két tanítási napot vett igénybe. Ezalatt valamennyi tanuló három részből álló 125 perces olvasástesztet, három részből álló 120 perces matematika-tesztet, két részből álló 90 perces számítástechnika tesztet és egy 40 perces természettudományi tesztet oldott meg, továbbá egy, a tanulási háttér felderítését szolgáló kérdőívet töltött ki.

A 100 kiválasztott osztályban megközelítőleg ugyanabban az időpontban, március első hetében történt a felmérés.

Az eredmények összehasonlíthatóságát biztosítandó, valamennyi helyszínen azonos körülmények között dolgoztak a tanulók, előre kidolgozott forgatókönyv alapján az iskoláktól független felmérésvezetők vezényelték a vizsgálatot.

Az adatok feldolgozását követően a résztvevő iskolák egy általunk készített jelentésben tájékozódhattak az érintett osztályokban történt felmérés eredményeiről. Az *iskolai jelentések* a saját eredményeken túl az országos és a rétegadatokat is tartalmazták, ezáltal lehetővé vált az iskola vezetősége számára az érintett osztály értékelése közvetve az iskola tágabb perspektívájában is.

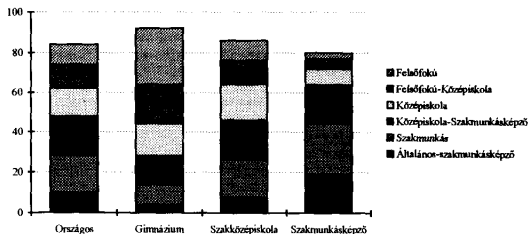
A tanulók jellemzése

A tanulók szociokulturális háttere

A *Monitor '93*-ban – a korábbi felmérésekhez hasonlóan – megkérdeztük a tanulók szüleinek iskolázottságát. Ezen adatok tanúsága szerint a három középfokú iskolatípus szociális összetétele – más adatfelvételek szerint is – *jellegzetes különbségeket* mutat. A gimnázium karakterisztikusan a felsőfokú és a középfokú végzettségű szülők iskolája, a szakközépiskola már inkább a középfokú végzettséggel és a szakmunkás-bizonyítvánnyal rendelkezőké, míg a szakközépiskola intézetben a leggyakoribb a szakmunkás végzettségű szülői réteg. A szakközépiskola intézet egyúttal a viszonylag leghomogénebb középfokú iskolatípus a tanulók szociális összetétele szempontjából. Ugyanakkor a gimnázium és a szakközépiskola tanulóinak szociális összetétele sok *rokon vonást* mutat.

A vizsgálat eszközeként használt tanulói kérdőív néhány kérdésére adott válasz segítségével jellemezhetjük a felmért tanulókat – minden kommentár nélkül:

Fiúk	49,2%
Lányok	50,8%
Autójuk van	76,1%
Számítógépük van	33,4%
Saját szobája van	79,1%
Saját tanulószobája van	80,6%
Több mint 500 könyvük van	30,6%
Nem néz tv-t	4,7%
Napi egy óránál rövidebb ideig néz tv-t	20,8%
Napi négy óránál hosszabb ideig néz tv-t	26,3%
Rendszeresen olvas napilapot	72,2%
Rendszeresen olvas idegen nyelvű könyvet	6,2%
Kedvenc tantárgya:	
irodalom	16,2%
nyelvtan	6,1%
történelem	20,6%
matematika	12,7%
fizika	5,6%
kémia	7,6%
biológia	27,1%
földrajz	23,6%
testnevelés	39,1%
ének	19,8%
rajz	24,1%
technika	21,0%
idegen nyelv	27,0%



HORVÁTH ZSUZSANNA

Olvasás, szövegértés

Az olvasás értelmezése a vizsgálat keretében

A különböző célú, tartalmú, kontextusú, kifejtettségű szövegek feldolgozásának és önálló használatának biztonságos elsajátítása a modern társadalmakban az iskolázás kitüntetett feladata. Sikerei és zavarai mindenütt az iskolai képzés hatékonyságának fő mutatói közé számítanak (Báthory, 1992). Ez is indokolja, hogy időről időre nagy tömegű adatfelvétel történjék egy-egy populáció olvasásteljesítményének állapotáról, minőségéről, a feltárható teljesítménykülönbségek okairól (Kádárné, 1985). Az újabb nemzetközi olvasásvizsgálatok háttéradatai is rámutatnak arra, hogy az ifjúság olvasási képességei, szokásai, az írásbeliséghez való viszonya beleágyazódik az ország gazdasági és civilizációs állapotába, kultúrájába, mélyen összefügg például a felnőtt lakosság demográfiai mutatóival, kulturális igényeivel, a diákokat körülvevő iskolai és családi úgynevezett könyves környezettel (Elley, 1992). Mivel az összefüggő ismeretek túlnyomó többségét az elektronikus eszközök terjedése ellenére is írott szövegekből sajátítjuk el, továbbá hipotézisünk az, hogy a tanulékonyág egyik feltételének tekinthető néma értő olvasás zavara az iskolai pályafutás egészét befolyásolja. Különösen érzékelhető ez az iskolázás neuralgikus pontjain például az alsó és a felső tagozat között; iskolaváltáskor). A tanulási zavarok s az ezek egyik meghatározó okaként feltételezhető verbális tanulási zavar erősen befolyásolja azt, hogy adott diák mennyit képes profitálni a neki nyújtott képzésből, azaz hatással van további képzési pályafutására, esetleg egyik döntő eleme a képzési perifériára kerülésének, tehát előrejelző mutató is az iskolázásból kikerülő társadalmi csoportokról. Ez is indokolja, hogy a Monitor '93-as olvasásvizsgálat ezúttal arra a korosztályra irányult, amely már tíz évet eltöltött az iskolában. További feltevésünk az, hogy a munkaerőpiacra közvetlenül kapcsolatba kerülő korosztályok olvasni, azaz informálódni, eligazodni tudása

nagyobb időtávlatban egyik meghatározó tényezője lehet a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt, elfoglalható helyüknek. Feltesszük, hogy az alapvető kultúrtechnikák elsajátításának relevanciájában a közoktatásban érdekelt társadalmi csoportok, a tanárok, a szülők, az iskolafenntartók, a munkáltatók, a képzési tartalmakkal foglalkozó szakértők, az oktatáspolitikusok egyetértének, s ennek részeként az olvasás (például a szövegértési képesség fejlődését segítő szakmai és tárgyi infrastruktúra, ebben érdekelt többirányú képzési program és kutatás) konszenzusteremtő erő és érték lehet mind a képzés tartalmi fejlesztésében érdekelt oktatáspolitikai szándékokban, mind a legkülönbözőbb pedagógiai irányzatokban.

Szükségesnek látjuk továbbá az olvasás vizsgálatát azért is, mert a közfelfogás gyakran problematizálja az olvasást, s a szövegértés és szövegfeldolgozás összetett gondolkodási és tevékenységrendszerének többnyire csak egy-egy elemét tünteti ki figyelemmel, s az iskolázás valóságos eredményeiről, a tanulók beállítódásáról, képességeiről, a különböző szövegekkel való boldogulásuk nehézségeiről homályos és ellentmondásos kép él.

Tízévnyi iskolázás után – kb. 16 éves életkorra – a tények, információk, vélemények, történések között megbízhatóan eligazodó, úgynevezett szövegértő olvasást a gondolkodási képességekkel, az információfeldolgozással, a heurisztikus gondolkodási eljárásokkal szinonim fogalomként kezelhetjük, s ily módon állítható, hogy az iskolában tanított műveltség egészében az olvasási, szövegértési képesség jelentős transzferhatással bíró, a verbális tanulás szempontjából eszközjellegű tudásterület. Az olvasási tevékenység összetettségét – az olvasó szándéka, motíváltsága, a források szelektálása, a szövegre irányuló tartós figyelem, az emlékezet, az összefüggések, következtetések megfogalmazása, az olvasottak rögzítése, beépítése az eddigi élményvilágba, ismeretekbe stb. –, valamint a szövegekkel való kapcsolatteremtés „hozamát” együttesen értelmezzük eszköztudásként, összhangban a nemzetközi és a hazai korábbi vizsgálatokkal. Az olvasás az 1993-ban vizsgált 16 éves korosztály számára már általában gazdag kontextusú, soktényezős interaktív kommunikációs tevékenység: az információszerezés, a tájékozódás, az önképzés, a kikapcsolódás eszköze. Zavartalansága a jó olvasó számára szinte észrevehetetlenül szolgálja e funkciókat, míg gátoltsága, akadozottsága az írásbeliséghez való viszonyban sokféle zavart idéz elő. A zavar tünetként a „nem olvasásban”, a tanulási teljesítmények nem kielégítő voltában, az információszerezés beszűkülésében, a szövegkezelés bizonytalanságában jelentkezik. A gyengén olvasó diák számára tehát az írásbeliség forrásként kevésbé hozzáférhető, ezért az olvasásra készítő motívumok köre is beszűkülhet. Az olvasási teljesítmény következőképpen jelzésértékű, s a teljesítmények elemzése közelebb vihet a 16 éves korosztályhoz.

Végül a szövegértési képesség Monitor típusú ciklikus vizsgálatát támogató érv az, hogy mérési-értékelési szempontból nagy biztonsággal garantálható az olvasásfelmérések érvényessége és megbízhatósága. (Természetes ugyanakkor, hogy a szövegértés mélyebb egyéni minőségéhez a nagy tömegű adatfelvételt kiegészítő módszerekkel lehet hozzáférni.)

A vizsgálat keretében a 16 éves korosztály számára érvényes szövegértési és szövegfelhasználási szintet az „olvasó” kategóriájához rendelt meghatározással definiáltuk, a következőképpen: olvasni az tud jól, aki a mindennapi életben és a közéletben megkívánt, illetve a maga számára értékes, fontos olvasnivalókat megérti és használni tudja. A következő meghatározások támpontot adnak ahhoz, hogyan különböztethetjük meg az olvasni tudót az úgynevezett „gyengén olvasótól” és a „jó olvasótól”.

Az olvasási, szövegfelhasználási képesség szintjei

Gyengén olvasó

Gyengén olvasóknak tartjuk azokat, akik csak a legalapvetőbb dolgokat és a legegyszerűbb szövegeket képesek elolvasni és megérteni (például utcai feliratok, plakátok és álláshirdetések). Ezek az olvasási anyagok szükségesek a háztartás vezetéséhez, egy család fenntartásához, egy egyszerű munkatevékenység (például kézzel végzett munka) végrehajtásához és az országon belüli alapvető társadalmi szolgáltatások igénybevételéhez. Ha valaki nem képes ilyen szinten olvasni, az komoly hátrányt jelent számára otthon és a társadalomban egyaránt.

Olvasni tudó

Olvasni tudóknak tartjuk azokat, akik képesek hosszabb szövegek és ábrák elolvasására, illetve értelmezésére, valamint a mindennapi szükségleten túli általánosításokra. El tudják olvasni a napilapokat, a népszerű regényeket és a magazinokat, valamint olvasás révén meg tudják ismerni a környezetüket, szabadon és biztonsággal tudnak benne tájékozódni.

Jól olvasó

Jól olvasóknak tartjuk azokat, akik nehéz szövegekbe és összetett ábrákba ágyazott fogalmakat képesek elolvasni, megérteni, elemezni, ezekből következtetéseket levonni. Ilyen szintű teljesítmény lehetővé teszi olvasmányok hosszas és rendszeres tanulmányozását, olyanokét is, mint például a jogi dokumentumok, a kormányjelentések, a szakmai lapok.

A vizsgálatot úgy szerveztük meg, hogy a kiválasztott tanulók olvasási képességeiről, a szövegek és a feladatok nehézségéről a felmérés adta lehetőségeken belül érvényes és megbízható képet kapjunk. Az olvasásmegértésnél tágabb és összetettebb problémával foglalkozó *szövegmegértés* állt tehát érdeklődésünk középpontjában. Az általunk választott módszer lényege az, hogy a diákok különböző műfajú, típusú szövegeket olvasnak, s ezek megértését különböző olvasási műveletek sikeres elvégzésével bizonyítják. Az eszköztudásként értelmezett olvasás egyrészt lehetővé teszi, hogy a vizsgálati eszközök, azaz a szövegek és feladatsorok azonosak legyenek a teljes populáció számára, jóllehet a diákok különböző iskolatípusok eltérő tananyagaiból részesednek. (A tesztek előzetes kipróbálása természetesen mindhárom iskolatípusban megtörtént.)

A szövegértést vizsgáló feladatsorok sajátosságai

A szövegek jellemzői

Az általunk kialakított olvasástesztet a választott szövegek és a feldolgozási műveletek (kérdések és válaszvariációk) egységével írhatjuk le. Az ilyen vizsgálatokban a nagy tömegű adatfelvétel adekvát módszere az úgynevezett *kérdésekkel irányított kapcsolatteremtés a szöveggel*. A szövegminta kiválasztásához szükséges, hogy olyan rétegtípusokat válasszunk, amelyek az írásbeli kommunikáció alapsajátosságai szerint strukturálják a lehetséges szövegek teljes halmazát. Ezek a rétegtípusok a következők:

1. Közlési funkció (felszólító, tájékoztató, kifejező).
2. Olvasási funkció (cselekvés, kikapcsolódás, tanulás, kapcsolatteremtés).

3. Szövegtípus (retorikai modell).

A vizsgálat 22 szövege a felsorolt kritériumoknak megfelelően a következő, az iskolában és a mindennapi életben egyaránt használatos szövegműfajok köréből került ki:

Az *elbeszélő szövegek* (például mese, novella, útleírás, monológ, riport, esszé) jellemzője általában a történetmondás, a szövegnek az olvasóra gyakorolt érzelmi hatása, a szerző személyes hangvétele, az emberi kapcsolatok, cselekedetek, érzelmek motivált, hatásos megformálása.

A *magyarázó ismeretközlő szövegek* céljuk alapján az úgynevezett tanulásra, ismeretterjesztésre szánt szövegtípusba tartoznak. Jellemzőjük a legkülönbözőbb témakörbe (földrajz, történelem, környezetvédelem, társadalomtudomány, természettudomány, szabályzatok, törvények stb.) tartozó tények, ismeretek tárgyilagos közlése, a közöttük levő összefüggések, a tényekből lezűrhető következtetések érvekkel, bizonyítással való alátámasztása. E szövegeket mondandójuk világos, logikus megformálása jellemzi, tárgyuk, témájuk lényegében bármit felölelhet.

A *dokumentumszövegek* általában gyakran vizuális információkkal (például diagram, ábra, adatsor, piktogram) is megjelölt tényeket, instrukciókat közölnek, funkciójuk szerint lényegében használati utasítások. A mindennapi életben gyakran találkozunk ilyenekkel (például menetrend, vízumkérő lap, gyógyszer-tájékoztató szövege, időjárás-jelentés, közvélemény-kutatási adatok), s a tanulásra szánt szövegek körében is gyakran alkalmazott információforrások ezek.

A szövegfeldolgozási műveletek

A diákok a szövegekhez különböző nehézségű és a szövegfeldolgozás különböző szintjeit kifejező feladatokat kaptak. E feladatok az általánosan érvényes és alkalmazásra képes szövegfeldolgozási módok szerint tagolódnak, aszerint, hogy a kérdés és az olvasandó szöveg milyen viszonyban áll egymással (például a válasz a szöveg egészéből vagy kisebb részletéből, szegmentumból adható stb.). A kérdések, szövegszervezési sajátosságokból következtethető ki; összefüggések vagy a szerző kommunikációs céljának felismerése alapján dönthető el stb.). A kérdések mindegyike valamilyen, a szövegfeldolgozás képességére irányuló magatartást hív elő, s ezek egyben általában reprezentálják a szövegolvasás során felmerülő befogadási-gondolkodási műveleteket. A kérdések tehát arra az elvre épülnek, hogy a szövegértés egyrészt aktív reprodukív tevékenység, amennyiben a szöveg tényszerű információinak pontos azonosítását kívánja, másrészt aktív és produktív tevékenység: problémamegoldás, felfedezés, interakció a szöveggel. A szöveg-kérdés összefüggést nézve a feladatok tehát a szöveghasználat következő típusait vizsgálták:

- Kérdések, amelyekre a szöveg egy mondatnál nem nagyobb egysége explicit megadja a választ.
- Kérdések, amelyekre a szövegben explicit válasz van, de azt többmondatos gondolategység – esetleg az egész szöveg gondolatmenete – hordozza.
- Kérdések, amelyekre a szövegben nincs explicit válasz, de az a tanuló világismerete alapján logikai és szemantikai implikációval kikövetkeztethető.
- Kérdések, amelyekre a szövegben nincs explicit válasz, azt a tanulóknak kommunikációs sémák alapján – pragmatikai implikációval – kell kikövetkeztetniük (Báthory és munkatársai, 1985).

A szöveghez rendelt feladatok tehát különböző nehézségű szövegfeldolgozási műveletek késztetnek, de az eltérő nehézségi fok ellenére ezek a műveletek a szövegértés megkerülhetetlen lépései, s az olvasás természetes menetében egy

globális jelentéskereső tevékenységgé ötvöződnék. A feladatok sikeres megoldásához a diákoknak a feleletvariációkban jónak talált megoldást kellett kiválasztaniuk. E módszer tehát egyszerre kívánja meg a szöveg – kérdésekkel is irányított – újraolvasását s a feleletvariációk igazságtartalmának mérlegelését, azaz a variációk közti eltérések helyes megítélését. E módszerű vizsgálatban az úgynevezett szövegátfogó (elejétől a végéig, végétől az elejéig) olvasás-feladatmegoldás hipotetikus lépéseit a következőképpen lehet leírni:

1. A szöveg globális elolvasása.
2. A kérdések és válaszlehetőségek olvasása.
3. A szöveg szelektáló újraolvasása.
4. A kérdések és válaszlehetőségek újraolvasása.
5. Visszatérés a szövegrészhez vagy a szöveg újraolvasása/vagy döntés, a válasz megadása.

A figyelemirányító kérdések e módszerével egyfajta interaktív elemzési utat jár(hat) be az olvasó, s ezáltal a szövegértés általános részkészségeit hozza mozgásba, nevezetesen a szöveg témájának, fontosabb jelentéseinek, a szövegben feltárható kapcsolatoknak, a lineáris és a logikai struktúráknak, a stílus-eszközöknek a felismerését. Ezekre a részműveletekre épül rá a narráció élményszintű követése, a szöveg problémafelvetésének a kijelentések, érvek, ellenérvek, bizonyítások kapcsolatrendszeréből feltáruló megértési folyamata. Az olvasásvizsgálat újabb módszerei nagy figyelmet szentelnek magának a szövegnek, s így a szövegek mikro- és makroszintű elemzése alapján értelmezett eredmények közelebb visznek a szöveg és az olvasója közti kapcsolathoz.

A szövegértést vizsgáló feladatsor jellemzői

2. táblázat

Szövegfeldolgozási műveletek	Szövegműfajok		
	Elbeszélő	Magyarázó, ismeretközli	Dokumentum
Információ, adat azonosítása, visszakeresése	+	+	+
Információ alkalmazása	—	+	+
Összefüggés, következtetés	+	+	+
A szöveg globális olvasata	+	+	+
Kommunikációs cél	+	+	+
Összesen: 141 feladat	Összesen: 22 szöveg		

A szövegértési feladatsor belső szerkezetét az 2. táblázat mutatja. A szövegek kiválasztásában fontos szempont volt a szöveg motivációs értéke, minősége és a szövegválaszték egészének tematikai változatossága. A szövegek különböző terjedelműek voltak, becsült nehézségi szintjük nem haladta meg a 16 éves korban elvárható értési szintet s a kutatás számára definiált „olvasni tudás” képességet.

Miután a *Monitor* típusú vizsgálódás alapelve a teljesítmények összehasonlíthatóságának biztosítása, ezért az 1986-os vizsgálatnál az 1993-ast úgynevezett hídfeladatok kötik össze, azaz a szövegek és feladatok 35%-a azonos. (Mikroszintű összevetésre ad majd módot az 1991-es IEA-olvasásvizsgálat három szövege, amelyet akkor a nyolcadik osztályosok, most a 16 évesek oldottak meg. E szöveget az IEA több tagországában használták középiskolások olvasásfejlesztésének mérésére is.)

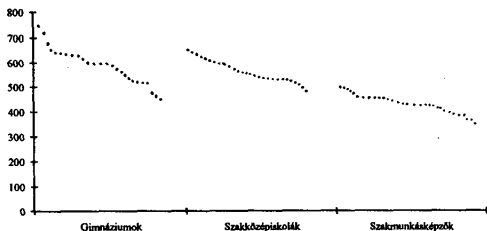
A szövegértési teljesítményeket differenciáló tényezők

A 21. ábra megmutatja, hogy az iskolatípusok mentén egyenletesen csökken a teljesítmény, következésképpen az írásbeliséghez, a szövegértő olvasás gyakorlathoz és minőségéhez való viszonyt erősen befolyásolja a középfokú képzés típusa. A gimnazisták egy része lényegesen jobb a szövegértésben, mint a szakközépiskolába és a szakmunkásképzőbe járó társaik, de a szakközépiskolások egy része legalább olyan jó, mint a gyengébb teljesítményt mutató gimnáziumi tanulók. Az érettségi adó két középiskola-típus közötti különbség a teljesítmény százalékában 3,65%, míg e két iskola és a szakmunkásképző intézmények közötti eltérés ennek majdnem ötszöröse, 17,2%. A gimnáziumi tanulók körében megfigyelhető tendencia a teljesítmények szóródása, ami arra enged következtetni, hogy a gimnazistáknál a korábbiakhoz képest nagyobb eredménykülönbségekre, az előképzettségben és a tanulási motivációkban heterogenitásra lehet számítani (Kozma, 1994). A szövegértés tekintetében nagyfokú hiány halmozódott fel a szakmunkásképzőben, tehát a szakközépiskola kiegyensúlyozottabb teljesítményéhez képest a szakképzés másik lehetősége lényegesen gyengébb képzési esélyt kínál fel az oda járó diákoknak.

Figyelemre méltó, hogy a vizsgált tudásterületeken az olvasásteljesítmény differenciál leginkább az iskolatípusok között. Ez arra enged következtetni, hogy mind az olvasáshoz való viszonyban, mind az olvasás biztonságát elősegítő képességek pallérozásában nagymértékben számolnunk kell az iskolai képzésen kívüli írásbeli környezettel. Ugyanakkor az iskola hosszú távú felelőssége megkerülhetetlen, hiszen a tanuláshoz vezető legjobb út záródik el az elől, aki az olvasást kellőképpen nem birtokolja.

A szövegértő olvasás standardizált osztálytagai iskolatípusonként

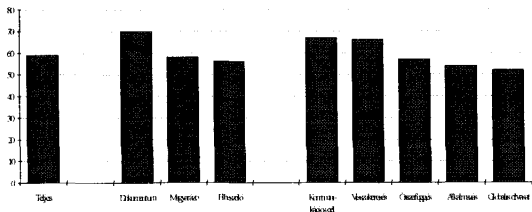
2. ábra



Teljesítményátlagok a vizsgált tudásterületeken

3. táblázat

Teljesítmény	standard pontértékek		
	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkásképző
Olvasásmegértés	591	554	402
Matematika	580	557	407
Természettudomány	579	540	420
Számítástechnika	558	560	418



Az olvasáskutatásban bizonyított tény, hogy heterogén minta esetén az elbeszélő (narratív) szövegek „olvasata” mutatja a legnagyobb különbségeket, a megértésükben érvényesülő latens tudás, mögöttes ismeret, a sorok közötti olvasás képességének pallerozottsága okán (Beaugrande, 1984). (4. táblázat) Ugyanakkor jobban is motiválja a szöveggel való kapcsolatteremtést, tehát aktivizálja a figyelmet, ébren tartja az érdeklődést, hiszen a narratív szöveg olvasója személyében a legérzékenyebb a szöveg által. Jól olvasónak a korrelációs mutatók alapján tehát az a diák bizonyult, aki otthonosan mozog az elbeszélő szövegek értésében, érzékeli a szerző nézőpontját, a megjelenített emberi problémákat, eligazodik az elbeszélésben megjelenített kapcsolatokban. Ez egyben azt is jelenti, hogy a különböző témájú és szerkezetű elbeszélő szövegeken jól iskolázott diáknak nagyobb esélye van a magyarázó-ismeretközlő, valamint a dokumentumszöveg jobb megértésére is. A 3. ábra releváns információkkal szolgál arról is, hogy a dokumentum típusú szövegek megértési esélye nagyobb a gyengébben olvasók számára is. E szövegműfaj lényegében az „Olvasd és tedd!” kommunikációs helyzetből építkezve az olvasó együttműködésére, praktikus intelligenciájára számít, a közlő írtbalis és vizuális információk sikeres megértése esetén többnyire cselekvésre szólít fel. Előnyük érthető a magyarázó-ismeretközlő vagy az elbeszélő szövegekhez képest. Az iskolai és más képzésben leggyakrabban használt magyarázó-ismeretközlő szövegek már lényegesen több problémát okoznak, érvelő szerkezetükből, strukturált közlési jellegükből adódóan. E tanulásra szánt szövegek megértettsége lényegében az egész populációban alacsonynak mondható, mert a várthoz képest alig jobb, mint az elbeszélő szövegeké. Meglepő eredményt közöl azonban a teljes teszten vizsgált teljesítménykülönbség az iskolatípusok között. A szakmunkásképzőbe járó diákok olvasásmegértését a várhatónál kevésbé befolyásolja a szövegműfaj, tehát az 6 esetükben még a gyakorlatias jellegű dokumentumszövegek sem számíthatnának jobb megértésre (például a gyógyszerértékelő szövegének egyik kérdése 32,86%-os, vízumkérő lap kitöltésében az útlevelezés beírása 49,59%-os teljesítettségű).

A szövegműfajok megértésének különbségei, százalékban

4. táblázat

	Dokumentum	Magyarázó	Elbeszélő
gimnázium/szakközépiskola különbsége	2,84	3,6	4,53
szakközépiskola/szakmunkásképző különbsége	17	14,29	14,78

Amennyiben elfogadjuk az olvasási-szövegértési képesség jelentőségéről korábban mondottakat, feltételezzük, hogy a képzés ez irányú tartalmi hiányai mérhető deficitben öltenek testet. Az okok között keresendő, hogy évtizedek óta lényegében nem történt változás a szakmunkásképző általános képzési anyagában, s mesterségesen alacsony minőségi szinten tartott képzésben részesülnek a diákok. A korábban, több vizsgálatban is kimutatott tudásbeli deficitet a társadalmi szükségletekre és a determináns társadalmi tényezőkre való hivatkozás fedte el a közvélemény elől. Feltesszük továbbá, hogy a szakmunkásképző az oda járóknak nem tud értelmes olvasói célokat felkínálni, még az írásbeliség haszonelvű értékét sem tudja motiváló erővé tenni.

Különbségek a szövegfeldolgozási műveletekben

A 3. ábra a szövegfeldolgozási műveletek sikerességének egymáshoz való viszonyát is megmutatja a teljes populációban. Az adatok a szövegfeldolgozás szintjeinek hierarchikus összefüggését is bizonyítják. A szerző kommunikációs céljának, álláspontjának felismerése és a tények, adatok, információk, állítások azonosító visszakeresése alig mutat különbséget, míg az összetettebb műveletek, azaz a szöveg feldolgozása, állításai közötti összefüggések felismerése, következtetések megfogalmazása, a szövegben levő információk új helyzetben való alkalmazása, illetve a szöveg egészéből kikövetkeztethető állítások, következtetések megértése, értelmezése a szöveg egészét globális olvasattal átfogni képes olvasóknak sikerül leginkább. A „globális olvasatnak” nevezett szövegfeldolgozási művelet egy, a sikeres olvasásban nagy szerepet játszó képesség jelenlétére világít rá. A diákok a tantárgyi tesztekben kívül még egy úgynevezett képességtesztet is megoldottak, s az olvasásteljesítmény egészével e teszt egyik kérdéscsoportja szignifikáns együttjárást mutatott. Ezt a képességet a holisztikus jellegű látásmód, az üres helyek kitöltésének képessége, egy gazdag bázisú asszociációs képesség, az észlelési-érzékelési tapasztalatok új helyzetben való hatékony előhívása, a gondolkodás flexibilitása, valamint a megoldandó probléma iránti kíváncsiság jellemzi (Csíkszentmihályi, 1990). A jó olvasó – legyen szó vizuális vagy verbális közlésekről – képes a közléseket több oldalról szemügyre venni, a lehetséges értelmezési aspektusokat körbejárni, korábbi olvasási tapasztalatait előhívni, s birtokol egy, a szövegműfajok sajátosságainak megfelelő olvasási stratégiát (a jó olvasó másként olvas egy novellát, mint egy ételreceptet, másként egy újsághírt, mint egy ökológiai tanulmányt). Ez a tény megerősíti a szöveget az értelmezés során többször egészében átfogó eljárások hatékonyságát éppen úgy, mint a szövegek újraolvasásának közismert szokását (Szegedy-Maszák, 1988).

Az olvasásteljesítmények műveleti kategóriák szerint, százalékban 5. táblázat

	Kommunikációs cél	Visszakeresés	Összefüggés, következtetés	Alkalmazás	Globális olvasat
Gimnázium	74,58	75,06	67,27	63,86	61,70
Szakközépiskola	71,57	71,92	63,03	60,86	57,26
Szakmunkásképző	59,78	57,55	47,62	43,52	42,99

Az olvasási műveletek sikeressége mentén rangsorba állított teljesítményeket tekintve szintén közelebb állnak egymáshoz a gimnazisták és a szakközépiskolások, ez utóbbi diákjai az összefüggések, következtetések, illetve a globális olvasat terén 4,24%-kal, illetve 4,44%-kal maradnak el a gimnazistáktól, tehát szövegértési nehézségeik többé-kevésbé hasonló műveleti tevékenységekben érhetők tetten.

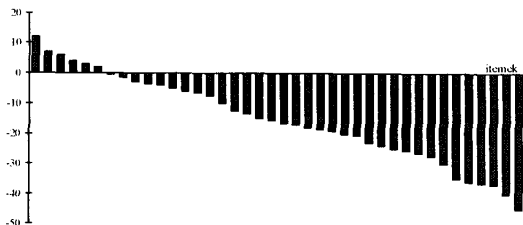
A szakmunkásképzőbe járó diákoknak azonban a legnehezebb műveletet az jelenti, ha a szövegből kiolvasható információt egy újabb helyzetet modellező situációban kell alkalmazni (ebben 17,34%-kal maradnak el a szakközépiskolásoktól), majd 15,41%-kal az összefüggések, következtetések megértése jelent problémát, ez után 14,37%-os különbséggel a visszakeresés művelete, 14,27%-kal a szöveg globális olvasata, végül 11,79%-kal a szerző kommunikációs céljának azonosítása. A vázolt kép arra enged következtetni, hogy lényegében a szövegértő olvasásban való gyakorlatlanság, a szövegekből való tanulás szükséges olvasói stratégiájának kialakulatlansága okozza a szövegértési műveleteknek mind a gimnazistákétól, mind a szakközépiskolásokétól eltérő sorrendjét. A visszakeresés reprodukzív műveletének alacsony teljesítménye utalhat a szövegre irányuló aktív figyelem zavaraira (Csíkszentmihályi, i. m.) és a rövid távú szövegemlékezet gyakorlatlanságára is.

Az írásbeliséghez való viszony alakulása: 1986–1993

A különböző időpontokban – azonos szövegekkel, feladatokkal különböző, de azonos populációhoz tartozó tanulók körében – felvett olvasásteljesítmények összehasonlítása az ilyen típusú vizsgálatok egyik legérzékenyebb pontja, ugyanis csábító az adatokból a vizsgált jelenségegyüttest leegyszerűsítő tendenciák megfogalmazása, például javulással vagy romlással való felcímkézése. Említettük, hogy a szövegértő olvasás a tanulási képességek és a tanuláshoz való hozzáállás tekintetében egyaránt jelzésértékű. A 4. ábrán megjelenő, az elmúlt hét évben az iskolázásban felhalmozódott teljesítménycsökkenés jelenségének mélyebb értelmezése azonban további minőségi vizsgálódásokat kíván, s egyben kijelöli a kutatások további irányát. A jelen vizsgálatot az 1986-ban végzett összekötő „hídfeladatok” jelentős részében teljesítményromlás állapítható meg, s a néhány itemben kimutatható javulás is igen csekély mértékű.

Olvasási teljesítmények összehasonlítása (Monitor 1993–1986)

4. ábra



Mikroszinten, egy, az 1986-os vizsgálatban is alacsony teljesítménységű szöveg adataival kontrolláljuk a fenti ábra teljesítménycsökkenést mutató tendenciáját. A szöveg a KRESZ egy részlete, s tekintettel arra, hogy 16 éves életkorban elkezdhető a gépjárművezetői engedély megszerzéséhez vezető tanfolyam, joggal feltételez-

hetjük, hogy a diákok tízéves iskolázás után rendelkeznek a civil létben szükséges gyakorlati szövegértési képességgel. Az alábbi táblázat mutatja a „hídszöveg” – magyarázó-ismeretközlő szöveg (A bizalmi elv) – megértésében mutatkozó különbséget.

A helyes válaszok átlaga százalékban

6. táblázat

	1986	1993
Gimnázium	71	55,32
Szakközépiskola	67	52,51
Szakmunkásképző	54	35,67
Összesen	64	47,83

E mikroszintű adatok is mutatják, hogy az iskolatípusok közötti teljesítménykülönbség ténye állandó, de csökken a különbség a gimnázium és a szakközépiskola között, míg nő az érettségít adó iskolák és a szakmunkásképző különbsége. Az 1986-hoz képest e szövegen megfigyelhető 16,17%-os teljesítménycsökkenés tehát azt mutatja, hogy az egész populációban alacsonyabb teljesítettségű szinten jelenik meg az iskolatípusok közti differenciálódás.

Az olvasásteljesítmény küszöbértékei

Az 1986-ban végzett Monitor olvasásvizsgálat eredményeinek összegzésében a kutatók alacsony szinten való stagnálást diagnosztizáltak, azzal a megszorítással, hogy összességében, a 4., 8., 10., 12. évfolyamon nem tapasztalták azt a nagy mértékű romlást, amelyet a közhangulat jelez és igaznak vél. Az olvasási problémák 80-as évekbeli tematizálását azzal magyarázták, hogy „növekszik a társadalom követelése az iskolával szemben, s ezzel a diszkrepancia is növekszik az elvárás és a teljesítés között; komplexebbé vált az olvasás fogalma, a „kiolvasás» helyett a „következtető» olvasást is elvárjuk stb.” (Demeter, 1989). A 80-as évek pedagógiai irodalmát és a publicisztikáját lapozva egyrészt az olvasástanítás kezdő szakaszában az alternatívitás, másrészt az irodalmi értelemben vett olvasottság hiányának kontextusában jelentek meg az olvasási problémák. Az egyik nézőpont túl rövidre zárta az olvasás kérdéskörét, s nemigen számolt azzal, hogy az olvasási problémák fokozatos felhalmozódása a képzés hosszabb folyamatában történik, s nem köthető kizárólag az olvasástanítás kezdő szakaszában alkalmazott módszerekhez. A másik nézőpont pedig a műveltség átrendeződését érzékelve, a jelenséget a kulturális hanyatlás tapasztalataként élte meg a „lesznek-e olvasóink?” kérdésben. A vizsgálati koncepcióban, a szövegválogatás tágasságában, az olvasási feladatok funkcionális jellegében a Monitor vizsgálatok az olvasni tudás eszközzellegét képviselték, valamint azt, hogy e képesség minősége minden életkorban számottevő visszajelzés mind a képzésről, mind a társadalmi elvárásról. Az elemzésbe bevezetett szociológiai szempontok (Sáska, 1989) a társadalmi különbség és a teljesítmény összefüggésében arra a következtetésre jutottak, hogy általános, azaz minden egyes tanulóra vonatkozó műveltségről még az alapvető kultúrtechnikák esetében sem igen lehet beszélni. A tudás szintjeit – a fenti állítás szerint – a társadalmi rétegtagozódás mentén lehet csak érvényesnek tekinteni, attól függően, hogy „a diákok nem tudnak olvasni” kijelentést tevő melyik társadalmi réteget tekintve, mit tekint elégséges tudásnak. Az olvasásadatok értelmezésében tehát egyrészt megjelent egy szociológiai nézőpont, amely a szülők iskolai végzettsége alapján a „tudás”, a „képesség” és a „társadalmi helyzet” kölcsönhatá-

sában értelmezte mind a matematikai, mind a verbális teljesítményeket. A legnagyobb mértékű társadalmi eredetű különbséget a 4. osztályban és a 10. osztályban állapították meg.

Az olvasáskutatók a pedagógiai, oktatásszervezési eszközökkel elérhető optimális hatékonysági mutatók alapján értelmezték ugyanezen adatokat. Az eredmények átfogó minősítésében az „optimális elsajátítás szintjeként” (Block, 1971, Csapó, 1978) megjelölt 80%-os és 60%-os teljesítménycezúrárt alkalmazták (Kádárné, i. m., Demeter, 1989). 1986-ban határozott értéktélekként fogalmazódott meg, hogy a 80%-os küszöb feletti teljesítmény esetén jósolható meg biztonsággal az önálló olvasás alapján az önálló tanulás. Az 1986-os vizsgálatból való összehasonlíthatóság érdekében jelen adatok elemzésében is éltünk e teljesítményküszöbök szerinti értelmezéssel. Az alábbi táblázat az 1986-os vizsgálatból a 10. és 12. osztályosok közös tesztfüzetén nyújtott teljesítmények és az 1993-as teljes teszten mért teljesítményeket hasonlítja össze. (Megjegyezzük, hogy a közös tesztfüzetek 1986-ban a kutatók állítása szerint a könnyebb olvasmányokat tartalmazták, ugyanis mind a négy, akkor vizsgált populáció teljesítményének összehasonlítása céljából készültek.)

A tanulók megoszlása a három teljesítménykategória között

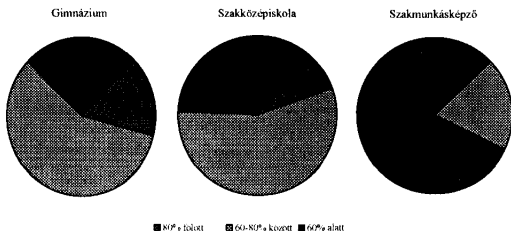
7. táblázat

Teljesítménykategóriák	1986	1993
80% fölött	31,2%	7,0%
60–80% között	49,3%	41,9%
60% alatt	19,4%	51,1%

A Monitor '93 eredményeinek elemzésében is éltünk e cezúrával, mely szerint egy szöveg részleges megértését annak kb. 60%-os teljesítményszáma lehet megmagyarázni, míg a biztonságos szövegértés a 80% fölötti teljesítménnyel jellemezhető. E két szintet küszöbértéknek neveztük, s ezzel a három teljesítménycsoporttal ragadjuk meg a 16 évesek populációjának szövegértési biztonságát, gyakoroltságát. Az 5. ábra egy-egy négyzete a diákok 1%-át képviseli.

Az olvasásteljesítmények „küszöbértékei” a tanulók százalékában

5. ábra



Iskolatípus	Teljesítményhatárok			
	60% alatt	60–80% között	80% fölött	Tanulók részaránya
Gimnázium	25,15	58,03	16,81	27,40
Szakközépiskola	36,75	56,14	7,09	32,10
Szakmunkásképző	80,13	19,69	0,16	40,50
A teljes minta	51,10	41,90	7,00	100

Markáns különbségek mutatkoznak az iskolatípusok szerint, s különösen elgondolkodtató a szakmunkásképzőbe járó diákok szövegértési képességeinek bizonytalansága, nagyfokú gyakorlatlansága a szövegek értését kívánó elemzési, értelmezési helyzetekben. Ugyanezt az önálló életvezetéshez szükséges minimális kompetenciahiányként értelmezett (Demeter, i. m.) jelenséget regisztrálták 1986-ban, a szakmunkástanulók eredményeit részben az érettségit adó középiskolákhoz, részben a már említett optimális hatékonysági szinthez mérve. A gimnáziumba és a szakközépiskolába járó diákok között is jelentős az olvasási zavarokkal jellemezhető aránya. Tekintettel a középfokú iskolázás fokozatos kiterjedésére, az érettségit adó középiskolában is egyre heterogénebb előképzettségű, képességű és a tanulásra kevésbé motivált diákokra is lehet számítani. E szükségyszerű jelenséggel számolnia kell majd a középfokú iskolázás tananyagainak, vizsgategmatikáinak is. (Egy négy ponttal tagolt teljesítményskála – ahol finomabb teljesítménycsoport képzésére is mód van – azt mutatja, hogy a diákok 0,85%-a teljesített 25% alatt, 3,54%-a 83% fölött. A 43% és a 62% közti mezőnyben van a diákok 38,2%-a, a 62% és a 83% között a 42,38%-a.) A rosszul olvasók, a szövegértésben gyakorlatlanok nagy száma felhívja a figyelmet arra, hogy bekövetkezhet az olvasási képességek sajátos visszafeljlődése, a „tudatlansági spirál” jelensége, ami annyit jelent, hogy minél tájékoztatlanabb valaki, annál inkább a felületes üzenetek közvetítése jut el hozzá, s annál inkább ilyen üzenetek címzettjévé is válik (Aronson, 1993). Az ilyen üzenetek másodlagos hatása pedig az, hogy az információadatokat csak mozaikokban, töredékeiben értő ember előbb-utóbb frusztrálttá és védtelenné válik.

A diákok háttéradatainak elemzéséből feltárható szociológiai természetű összefüggések további vizsgálódás tárgyát képezik. Az jelenleg is bizton állítható, hogy a teljesítmények korrelálnak az otthoni könyves környezettel (a könyvek számával). A „könyves környezetben” élő diákok számára valószínűleg természetes tevékenység a szövegek információforrásként való használata, a szövegből történő tanulás, sőt a források mérlegelése. A könyves környezetben nagyobb esélye van a diákoknak arra, hogy beszéljenek, beszélgessenek is az olvasmányaikról.

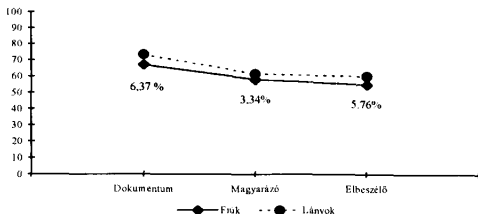
A lányok és a fiúk teljesítményeinek összehasonlítása

A lányok általában barátságosabb viszonyban vannak az olvasással, s ez kamatozik a jobb teljesítményben. Érdekes észrevenni azonban azt, hogy a magyarázó-ismeretközlő szövegek megértésében a legkisebb a különbség, azaz a lányok jobb szövegértése nem feltétlenül jelentkezik tanulási sikerként az iskolában. Ha a művelleti kategóriák mentén is összevetjük, a lányok némileg pontosabban bizonyulnak az adatok, tények, információk visszakeresésében. Előnyük a szöveg globális olvasatában a legkisebb. Feltételezhetjük azt is, hogy a fiúk kevesebb gondolkodási erőfeszítéssel, az iskolai teljesítésre esetleg kevésbé szocia-

lizáltan oldották meg a feladatokat, s talán többen voltak közöttük, akiket e vizsgálat „tét nélkülsége” kevésbé ösztönzött.

A lányok és a fiúk olvasásteljesítményének
átlagai és különbségük, százalékban

6. ábra



A fiúk és a lányok olvasásteljesítményének „küszöbértékei”

9. táblázat

	Teljesítményhatárok			
	60%alatt	60-80% között	80%fölött	Tanulók aránya
Fiú	58,18	35,95	5,8	48,9
Lány	44,36	47,63	8,0	51,1
A teljes minta	51,1	41,9	7,0	100

TOMPA KLÁRA

Matematika

A matematikai tudás mint az életben való boldogulás eszköze

A Monitor vizsgálatok alapvető célkitűzéseinek megfelelően a Monitor '93 vizsgálatban is a tanulók matematikai „eszköztudásának”, a kulturális eszköztudásnak a feltérképezésére és a korábbi vizsgálatok eredményeivel való összehasonlítására vállalkoztunk (Vári, 1989).

Mit is értünk matematikai eszköztudáson?

Az „eszköztudás” azoknak a matematikai ismereteknek, készségeknek a birtoklását jelenti, amelyek egyrészt a többi (elsősorban természettudományi) tantárgy zökkenőmentes iskolai elsajátításához nélkülözhetetlenek, másrészt pedig a mindennapi élet bizonyos feladatainak, problémáinak megoldásához szükségességek (Hajdu, 1989).

Minden állampolgárnak számos helyen, számos élethelyzetben szüksége van különböző típusú matematikai készségekre és ismeretekre, rutinokra. Termé-

szetesen az iskolában, az oktatás folyamatában; a különböző munkahelyeken; a családi életben – például – a havi költségvetés ésszerű megtervezésénél, vagy annak eldöntésében, hogy a lakásépítéshez milyen formájú hitelt célszerű felvenni; az állampolgári tevékenységeink, kötelezettségeink teljesítése közepette – például – az adóbevallási ívek kitöltésekor stb.

Az eszköztudás lehetséges szintezése:

1. Az eszközjellegű matematikai ismeretek és készségek között vannak olyanok, amelyeknek a nem tudása vagy nem kellő szintű birtoklása komoly hátrányt jelenthet mind a családi, mind a munkahelyi, mind a társadalmi életben.

Ilyen ismeretek és készségek például a következők:

- a számok ismerete (olvasása és írása) a milliós számkörben, a négy alapművelet végzése s az eredmény becslése (például befizetési csekkek kitöltése, pénzösszeg bankjegycímletek szerinti felírása, összesítése, a háztartási fogyasztásmérők állása szerint fizetendő összeg kiszámítása stb.), a helyes műveleti sorrend alkalmazása a számításokban,

- a leggyakrabban használatos mértékegységek és átváltásuk ismerete (hosszúság, terület, térfogat, súly, tömeg, idő, hőmérséklet),

- százalékszámítás, arányok meghatározása (például árleszállításkor a nyereség meghatározása vagy ételrecept hozzávaló mennyiségeinek átszámítása, ha több vagy kevesebb személyre kell főzni stb.),

- területszámítás, gyakorlati jellegű problémák, mérések során a megfelelő műveletek alkalmazni tudása (például a lakás falfelületeinek tapéta- vagy festékszükségletének meghatározása stb.).

2. Igen sok élethelyzetben kell kicsit nehezebb matematikai tevékenységeket igénylő feladatokkal és problémákkal megbirkózni, olyanokkal, amelyek túlmutatnak ezeken az alapvető és valójában nélkülözhetetlen ismereteken és készségeken. Az ilyen problémák megoldásához szükséges eszköztudás más jellegű, magasabb szintű. Például:

- a szövegesen megfogalmazott feladatokban szereplő adatok közötti összefüggések egyenlettel, egyenlőtlenséggel való kifejezése (például az egyenes és a fordított arányosság stb.),

- a kamatszámítás alkalmazása (például hitelek és pénzbetétek kamatainak kiszámítása, a csökkenés vagy növekedés nyomon követése stb.),

- a táblázatban vagy grafikonon ábrázolt statisztikai adatok (pl. árukészlet napi adatai, termékek, termelési adatok, népesség stb.) olvasása, értelmezése, adatok grafikus, táblázatos elrendezése, ábrázolása,

- tárgyak, alakzatok felismerése különböző nézeti rajzok segítségével vagy tulajdonságainak szóbeli leírása alapján, továbbá tárgyak, alakzatok, helyzetek méretarányos felvázolása (pl.: térképek, épületek, lakások alaprajzának „olvasása”),

- egyszerű állítások igazságának eldöntése, tagadásának megfogalmazása (például: „van olyan”, „minden”),

- zsebszámológép alkalmazása a szükséges számítások elvégzéséhez (például százalékszámítás, pénzösszeg átszámítása más valutánemekbe, a személyi jövedelemadó kiszámítása stb.).

3. Az iskolázott emberek viszonylag szűkebb rétege a magasabb szintű matematikatudás birtoklásáig jut el, s mindennapi tevékenysége, munkája a korábbiakban példákkal illusztrált eszköztudásnál bővebb matematikai ismereteket is igényel.

Az eszköztudásnál magasabb szintet tükröznek a további kiragadott példáink:

– a legalább középiskolai szintű számtani, algebrai, geometriai, függvénytan, mérési problémák megoldani tudása (például segítségnyújtás a család gyermekeinek a matematika tanulásában stb.),

– a népszerűsítő természettudományos szaklapokban előforduló matematikai részletek megértése, követése,

– a matematikai, logikai játékok magas szintű művelése,

– jó döntéshozatal a pénz befektetésére,

– a mechanikus számítási rutinokat végző számítógépes szoftverek, programok megértése, felhasználása, esetleg ilyenek készítése stb.

(A felvázolt szintezés és a szinteknek ezekkel a példákkal való megvilágítása egy szűkebb körű társadalmi zsűri egyetértésével jött létre.)

Az utolsó szinttel (3.) a *Monitor '93* vizsgálatban nem foglalkoztunk. Célunk az volt, hogy feltérképezzük a tanulók matematikai eszköztudását azon az utolsó életkori szinten (16–17. év), amikor még valamelyik iskolatípusban (gimnázium, szakközép- és szakmunkásképző iskola) kötelezően, szervezett oktatásban vesznek részt.

Ezzel tehát azt is mondjuk, hogy vizsgálatunk nem a szigorúan vett tantervi anyagot fedte le, annak egy jelentős részét igen, de nem mindent. (Ez már csak a különböző iskolatípusok összevethetőségének biztosítása miatt is szükségszerű volt.) Az ismereteket néhány olyan feladattal is vizsgáltuk, amelyek abban a formában a matematikaórákon nem szoktak előfordulni. Azonban ezeknek a feladatoknak a megoldása sem igényelt olyan ismereteket, amelyek a 16 évesek iskolai tananyagában ne szerepeltek volna már a megelőző években.

A matematikavizsgálat eszköze: a teszt, a feladatok

A vizsgálatban tehát az eszköztudás mérését, a nagy mintára és a lehetőség szerinti objektív értékelés kívánalmaira való tekintettel, feleletválasztásos tesztkérdések alkalmazásával oldottuk meg. A tesztet előzetesen kipróbált, bemért feladatokból állítottuk össze. 50 feladatot választottunk ki ahhoz az alapvizsgálathoz, amelyben minden tanuló részt vett, és amelynek adatait és elemzését adjuk itt most közre.

Természetesen a vizsgálatban nem vonatkoztathattunk el attól, hogy a tanulók az „eszköztudást” az iskolai tananyagon keresztül, különböző szintű gondolkodási műveletek megvalósítása során sajátíthatják el. Így kézenfekvő, hogy a mérésre kijelölt feladatokat is ezek szerint a dimenziók szerint jellemezhetjük. Továbbá ügyeltünk arra, hogy az ily módon jellemezhető feladatok az eszköztudásban betöltött szerepük részarányának és fontosságuknak megfelelően legyenek reprezentálva.

A feladatokat tehát két dimenzió mentén osztályoztuk. Az egyik a *matematikai tartalom*, a másik a feladatok megoldását igénylő *gondolkodási műveletek* dimenziója.

Feladatok a matematikai tartalom szerint

Számtan (aritmetika): Ebbe az osztályba soroltuk azokat a feladatokat, amelyek a számokkal és a számtani műveletekkel kapcsolatos ismeretek, eljárások meglétét mérik. (Számok nagyságrendje, helye a számegyenesen, törtek, kerekítések, helyes arányok, százalékok megállapítása stb.)

Algebra: Ezek a feladatok az algebrai kifejezések, egyenletek, egyenlőtlenségek, egyenletrendszerek, egyenlőtlenségrendszerek témakörét képviselik. (Algeb-

rai kifejezés értékének meghatározása behelyettesítéssel, egyismeretlenes, elsőfokú egyenlettel megoldandó problémák stb.)

Függvények: Ebbe az osztályba tartoznak a mennyiségek közti kapcsolatokkal, a sorozatokkal, az adatok ábrázolásával és olvasásával foglalkozó feladatok. (Lineáris és nem lineáris függvények grafikonjainak olvasása, adatok értelmezése, mozgások leírása függvénnyel, egyenes és fordított arányosság felismerése stb.)

Mérés: A mértékegységek értését, átváltását, a velük való számításokat, a geometriai alakzatokra vonatkozó számításokat, valamint mindezekre vonatkozó becsléseket jelenti ez az osztály. (Hosszúság, terület, térfogat, tömeg mértékegységeinek átváltása, területszámítás stb.)

Geometria: A síkbeli és a térbeli ismert alakzatok tulajdonságaira, alakzatok mozgásaira, transzformációkra és a térlátás megítélésére vonatkozó feladatok értendők ide.

Feladatok a gondolkodási műveletek szerint

Ismeret típusú: Ezzel a kategóriával azokat a feladatokat jelöltük, amelyek egy-egy fogalom ismeretét, megértését, felidézését, a fogalmak biztos kezelését igénylik.

Direkt rutin eljárás típusú: A kérésre, utasításra elvégzendő konkrét, egyszerű rutinműveletek (pl. behelyettesítés képletbe, algebrai kifejezés értékének meghatározása stb.) kivitelezését, hibás eredmény megtalálását igénylik az e kategóriába tartozó feladatok.

Rutin eljárást igénylő szöveges típusú: Ebbe a kategóriába azokat a szöveges feladatokat soroljuk, amelyekbe a szövegek megértése alapján az egyszerű műveletek felidézése vagy felismerése és elvégzése a tanulók teendője.

Problémamegoldás típusú: Ezzel a kategóriával azokat a feladatokat jellemeztük, amelyek a problémalátást, a több különböző ismeret együttes felidézését és különböző műveletek elvégzését vagy matematikai modellek felismerését és alkalmazását igénylik a megoldás során.

Ezeknek a kategóriáknak a meghatározásánál figyelembe vettük a tanterveket, a korábbi Monitor vizsgálatokat és azokat a nemzetközi vizsgálatokat is, amelyeknek Magyarország tagja (Báthory, 1992, IEAP 1991).

A tesztfeladatok megoszlása a tartalom és a gondolkodási műveletek szerint

A feladatok megoszlása a matematikai tartalom szerint

10. táblázat

	Számтан	Algebra	Függvény	Mérés	Geometria	Össz.
db	16	5	11	8	10	50
%-ban	32	10	22	16	20	100

A feladatok megoszlása az értelmi műveletek szerint

11. táblázat

	Ismeret	Direkt	Rutin	Probléma	Össz.
db	12	14	16	8	50
%-ban	24	28	32	16	100

A teszt és a korábbi vizsgálatokkal való összehasonlíthatóság

A Monitor típusú méréseknek kettős a célja és feladata. Az egyik cél az, hogy a jelen korosztályok *tudásállapotát meghatározzuk*, a másik pedig az, hogy a tanulói teljesítmények időbeli változásainak trendjeit jelezzük.

A jelenlegi tudásállapot felmérésére szolgál a teljes teszt. A változások csak a korrekt összehasonlíthatóság biztosítása esetén mutathatók ki. Ennek a korosztálynak az ezt megelőző felmérése 1986-ban történt. Az 1986-os eredményekkel való egybevetetőséget úgy biztosítottuk, hogy az 50 feladat közül 24-et az akkor használatos tesztek feladatai közül választottunk ki. Az 1993-as és az 1986-os tesztben között, úgynevezett „*hídfeladatok*” tehát a teljes teszt feladatainak 46%-át teszik ki. Ezek a feladatokon nyújtott teljesítmények képezhetik az összehasonlítás alapját.

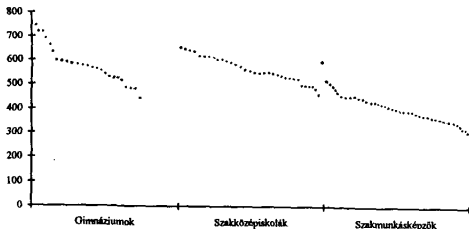
A felmérés eredményei

Iskolai teljesítmények az iskolatípusok szerint

Ha az egyes iskolák matematikai teljesítményeit az elért standardizált osztály-átlagok szerint sorba rendezzük, akkor igen érdekes, és valószínűleg a beiskolázási és az iskolaszervezeti átalakulások hatását megjelenítő képet kapunk.

A matematika standardizált osztályátlagai iskolatípusonként

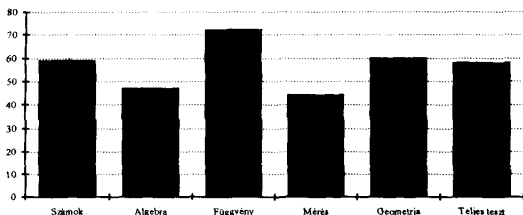
7. ábra



A 7. ábra azt mutatja, hogy az iskolatípusok szerint a matematikateljesítmények erősen differenciáltak. (Ez nem is meglepő, hiszen hasonló jellegű különbség volt a múltban is. A szakmunkásképzősök teljesítménye mindig is jelentősen elmaradt az egyéb középiskolákéhoz képest.) A – talán nem várt mértékű – lényeges újdonság az, hogy a gimnáziumok teljesítményei közötti különbségek milyen nagymértékűek. E korábban homogénebb intézménytípus erősen heterogénná vált. A szakközépiskolák viszonylag számottevő része komolyan felveszi a versenyt a gimnáziumokkal, és ez az iskolatípus megnyugtató kiegyensúlyozottságot jelez.

Eredmények a tartalmi blokkok szerint

A matematikai tartalmi elemek szerint elért teljesítményeket a 8. ábra grafikonja mutatja be.



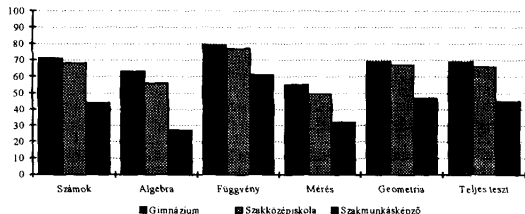
A grafikon általános olvasata az, hogy az egyes tartalmi blokkokban nyújtott teljesítmények között igen jelentős különbségek vannak. Kissé lehangoló tények ezek, mivel a feladatok kiválogatásának alapját az képezte, hogy a szükséges matematikai eszközök birtoklását mérik. Valójában minden területen magasabb teljesítmésségi nívót vártunk el a 16 éves korosztálytól.

A legmagasabb teljesítmésségi szint a függvényekhez tartozik (71,3%). Az elmúlt tantervi reformok eléggé nagy hangsúlyt fektettek a függvényekre, s így ez természetes módon tükröződik is a teljesítményekben. Azonban a feladatok részletesebb elemzése alapján azt lehet mondani, hogy a függvényekkel kapcsolatos ismeretekben belül elsősorban a grafikonok egyszerűbb típusainak olvasási készsége áll elfogadható szinten.

A mérés témakörébe tartozó ismeretekkel rendelkeznek legkevésbé a tanulók. A mértékegységekkel (hosszúság, terület, térfogat, tömeg) való számítások pedig eléggé fontosak a felnőtt életben, és a tantervekben is elég nagy súllyal szerepelnek mind az alsó, mind pedig a felsőtagozaton. Így tulajdonképpen nehezen érthető ez az alacsony színvonal. (Egy lehetséges feltételezés az, hogy ezek a műveletek alig-alig kapcsolódnak valamiféle gyakorlati tevékenységhez vagy a tanulókhoz igazán közelálló, megfogható feladatokhoz.)

Teljesítmények iskolatípusok és matematikai tartalom szerint

9. ábra



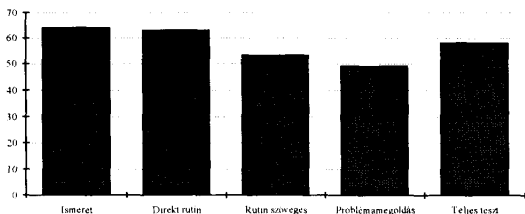
A 9. ábrából három fontos tény könnyen leolvasható: egyrészt az, hogy a gimnazisták teljesítményétől viszonylag kevésbé marad el a szakközépiskolások teljesítménye, másrészt az, hogy a gimnazisták és szakközépiskolások tudásszerkezete hasonló, a matematikai tartalom szerinti tudásnívó ugyanazt a csökkenő sorrendet mutatja mindkét iskolatípusnál (függvény, számtan, geometria, algebra, mérés). A harmadik észrevehető tény az, hogy a szakmunkásképzősök tudásában nagyobb részt kapnak a „praktikusabbnak” ítélt tudáselemek, a geometria és a mérés tudása ebben a csoportban magasabb szinten áll (de még így is jelentősen elmaradva a másik két iskolatípustól), mint a számokkal, illetve a legelvontabb területtel, az algebrával kapcsolatos ismeretek. (Itt a teljesítmények csökkenő sorrendje: függvény, geometria, számtan, mérés, algebra.)

Eredmények a gondolkodási műveleti blokkok szerint

A gondolkodási műveletek szerinti kép a természetesen elvárható hierarchikus rendet mutatja. Az ismeretek terén nyújtották a legmagasabb teljesítményt a tanulók és a problémamegoldási képesség a legalacsonyabb szintű.

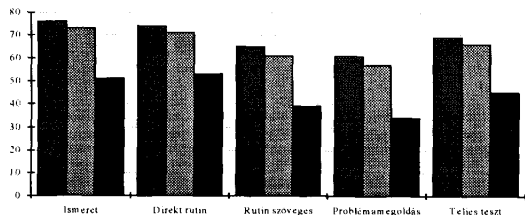
Teljesítmények a gondolkodási műveletek szerint, százalékban

10. ábra



Teljesítmények iskolatípusok és gondolkodási műveletek szerint, százalékban

11. ábra



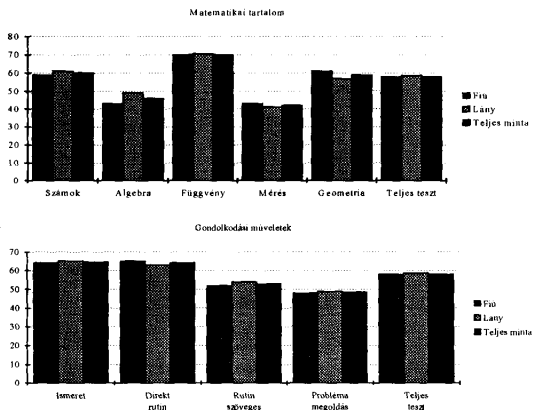
Az iskolatípusok szerinti bontást mutató 11. ábra hasonlóképpen azt jelzi, hogy a gimnáziumok és szakközépiskolák között e tekintetben sem mutatkozik számottevő különbség, s hogy a szakmunkásképzők lemaradása viszont nagyfokú. Fel kell figyelni azonban arra a kis különbségre, miszerint a szakmunkásképzők esetén a direkt rutinműveletek végzése terén nyújtott teljesítmény áll az első helyen (noha nem túl jelentős különbséggel a másodikhoz, az ismeretekhez képest). Megkockáztathatjuk azt a megállapítást, hogy ennek egyik lehetséges oka talán a tankönyvek által is sugallt és szorgalmazott szisztematikus gyakorlás.

A teljesítmények nemek szerinti vizsgálata

Ezt a vizsgálati területet is megmutatjuk mind a tartalmi, mind a gondolkodási műveletek szerinti dimenziók mentén.

A teljesítmények nemek szerinti eloszlása százalékban

12. ábra



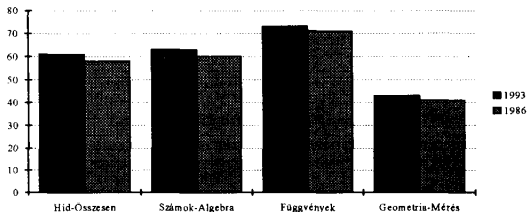
Az ábra azt mutatja, hogy az összteljesítményen és a gondolkodási műveletek szerinti részteljesítményekben nem mutatkozik lényeges különbség sem a fiúk, sem a lányok javára. A tartalmi elemek szerinti vizsgálódás azt mutatja, amit a sokéves egyéb vizsgálati tapasztalatok is kimutatnak (Pl. Hajdu, 1989), hogy vannak olyan tartalmi területek, amelyekben a fiúk általában jobb teljesítményt nyújtanak. A mostani vizsgálatunk is mutatja, hogy a geometria és a mérés területén a fiúk a megszokottnak megfelelően jobbak, de a lányok teljesítménye az algebra és az aritmetika területén kiegyenlíti ezt a különbséget az összteljesítményben.

Az 1986-os és az 1993-as teljesítmények összehasonlítása

Mint már korábban említettük, az úgynevezett „hídfeladatok” alkalmazása lehetővé tette, hogy az 1986-os 16 éves korosztály teljesítményéhez viszonyítva megállapíthassuk, hogy 1993-ban milyen különbségek érzékelhetők, a matematikaoktatás változásai milyen kimutatható hatásokat eredményeztek a tanulók teljesítményeiben.

Az 1986-os, első vizsgálaton nyújtott teljesítményekkel való összehasonlítás összességében pozitív képet mutat az 1993-as teljesítményekről.

Az 1993-as és 1986-os teljesítmények összehasonlítása százalékban 13. ábra

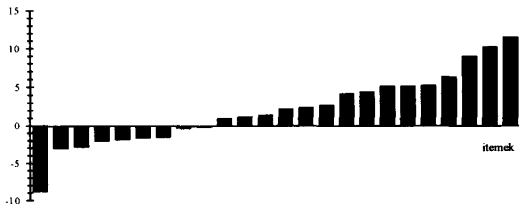


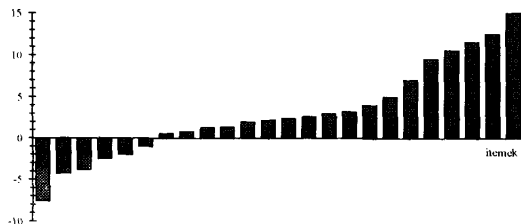
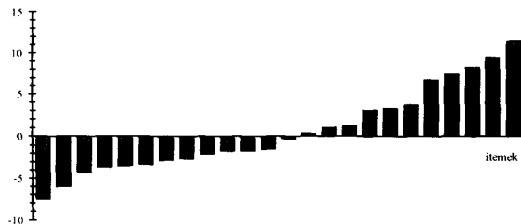
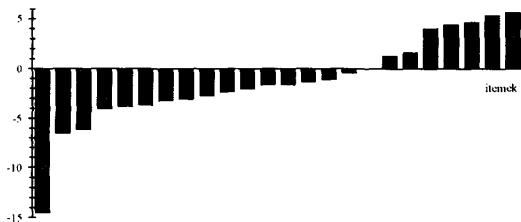
A 13. ábra azt mutatja, hogy az összehasonlítást biztosító hídfeladatok összességében is, és a három vizsgálható részterület mindegyikén magasabb teljesítményt nyújtottak a tanulók 1993-ban, mint 1986-ban. (A vizsgálat részterületeit, a számtant az algebrával és a geometriát a méréssel azért vontuk össze, mert csak elegendő számú feladatot tartalmazó részvizsgálat esetén jogosak a megállapításaink. A túl kevés feladat nem adna alapot a következtetések megtételére.)

A változást a közös feladatsoron nyújtott teljesítmények különbségének grafikus ábrázolásával még érzékletesebbé lehet tenni. Minden esetben az 1993-ban nyújtott teljesítményszázalékokból vontuk ki az 1986-ban mutatott teljesítményszázalékokat.

Teljesítménykülönbségek eloszlása (1993–1986) Teljes minta

14. ábra





A 14–17. ábrásor azt mutatja, hogy a közös feladatok jelentős többségében az 1993-as teljesítmény a nagyobb a teljes mintán (15 a 24-ből).

Az iskolatípusok szerinti bontás pedig részleteiben kimutatja, hogy a matematikateljesítmények terén a gimnáziumban jelentős visszaesés van (itt 17 feladaton gyengébbek a tanulók), a szakközépiskola stagnál, a szakmunkásképző intézetek tanulói pedig igen pozitív fejlődést mutatnak. Ők a 24 közös feladat közül 18-at oldottak meg magasabb szinten 1993-ban, mint 1986-ban.

(Itt zárójelben jelezzük azt, hogy magasabb szintű matematikatudást mutat a minta egynegyed részén használt közös feladatokban nyújtott teljesítmény is. A 16 közös feladat közül 15 feladat megoldottsági százaléka magasabb 1993-ban, mint 1986-ban.)

A fejlődés ténye önmagában öröndetes, és az is, hogy éppen a legkedvezőtlenebb helyzetben levő csoport tudásában áll be pozitív változás, mégsem lehetünk elégedettek ezekkel a teljesítményekkel. Az eredmények nem mutatják megnyugtatóan, hogy elegendő ismeretekkel felvértezve kezdik meg tanulóink az önálló felnőtt életüket.

A szerény teljesítménynövekedésnek az okai sokrétűek lehetnek (például az iskolai szerkezetátalakulás hatása, a ténylegesen megvalósuló tantervek, a pedagógiai innovációk, az új tankönyvek, az aktuális demográfiai jelenségek, a tanulás szerepének a társadalmi megítélésben bekövetkező változása stb.). A vizsgálati eredmények feldolgozásának jelen állapota még nem teszi lehetővé, hogy messze-menő következtetéseket vonjunk le. A finomabb elemzések fázisa után erre egy későbbi időpontban vállalkozhatunk.

Néhány kiemelés a vizsgálat eredményeiből

A geometria témakörében azt állapíthatjuk meg, hogy a mozgásokkal és a térlátással kapcsolatos feladatok megoldásában a tanulók erősen javultak. Feltételezhető, hogy ennek egyik oka az lehet, hogy a mai gyerekeket a televízió, a videoklip, a számítógépes játékok és a számítógépes animáció ebben a tekintetben jelentősen kiszolgálja.

Egy egyszerű geometriai problémát a tesztfüzetekben egymástól távoli helyen kétféle módon fogalmaztunk meg, tiszta geometriai feladatként, a szokásos iskolai feladatok stílusában, illetve egy gyakorlati problémához kötve. Igen tanulságos eredmény, hogy a gyakorlati problémába burkolt megfogalmazású feladatot több mint 23%-kal több tanuló oldotta meg helyesen. Ez a tény is csekély erejű, de mégis adalék ahhoz, hogy tanterveinknek, tankönyveinknek jobban kellene építeni a mindennapi megfigyeléseinkben és a környezetünkben fellelhető matematikára. Nemzetközi matematikaoktatási konferenciákon sok jó kezdeményezést lehet látni arra, hogy – például – a sportot hogyan használják fel a matematikaórákon mint kiinduló, érdekes tapasztalati bázist. Ezekkel a lehetőségekkel a mi tanterveink nagyon kevésbé élnek. A gyakorlatiasabb matematika igényét a magyar gyerekek is kifejezésre juttatták egy hetedikeseikkel végzett vizsgálatban, amely arra vállalkozott, hogy feltérképezze e korosztálynak a matematikatanításról alkotott képét (Pehkonen–Tompá, 1993).

A számtan témakörben meglepő volt, hogy a számok normálalakjának helyes felírására, felismerésére a tanulók igen alacsony hányada képes, és ez abból a szempontból szomorú, hogy a természettudományos tantárgyakban erre alapvető szükség van.

A százalékszámítás, amely a mindennapjainkban igen gyakran szükséges és hasznos ismeret, művelet, sajnos nem megy kellő biztonsággal a 16 éves gyerekek-

nek. Az ilyen feladatok közül egy olyat, amely rutinra vezető szöveges feladat a gondolkodási műveletek szerint, a diákoknak csak 45%-a oldotta meg. Egy olyan másik százalékszámítási feladatot pedig, amely a problémamegoldás kategóriájába tartozott, a tanulók 29,4%-a oldotta csak meg helyesen, noha a probléma igazán az egyszerűbbek közül való volt. (A gyerekek 41,8%-a szerint egy 15%-kal felértékelt árunak a későbbi, ugyancsak 15%-kal történő leértékelés utáni ára ugyanakkora, mint a kiindulási, eredeti ár.)

Mi jellemzi a tanulók viszonyulását a matematikához?

A mintában részt vett tanulók az előző félévi matematikaosztályzataik szerint

12. táblázat

Osztályzat	1	2	3	4	5
A minta %-a	7,0	29,4	34,4	22,3	6,9

Az adatsor azt mutatja, hogy az osztályzatok alapján nincs torzulás a mintánkban.

A tanulók megoszlása a matematika kedveltsége szerint

13. táblázat

Kedveltség	a minta %-a
Kedvenc tantárgy	12,7
Általában szereti	29,6
Nem túlzottan szereti	37,7
A legkevésbé szereti	20,0

A táblázat adatai azt mutatják, hogy a matematikát a 16 éves gyerekeknek kevesebb mint fele kedveli.

Az *önértékeléssel* kapcsolatos mutatók igen érdekesek és összetettek. Ezek szerint a 16 éves tanulók jelentős része úgy ítéli meg, hogy keveset dolgozik az órákon és a házi feladatokon (67,8%), ugyanakkor jól szerepel az órákon (61%). Feltételezhetően ezt a ráfordított munkához viszonyítják, hiszen ugyanakkor a tanulóknak csak 24,6%-a elégedett a saját osztályzatával, teljesítményével. Ebből az együttesből implicit az látszik kibontakozni, hogy a tanulók többsége úgy vélekedik saját magáról, hogy ha nagyobb intenzitással, többet dolgozna, az eredményeit tudná fokozni. Tehát a *matematikát tanulható tantárgyként kezeli a gyerekek többsége*.

Természettudomány

Előzmények

Az elmúlt tíz évben – a tantárgyi mérések területén – nemzetközi szinten is kitüntetett figyelem kísérte a magyar tanulóknak a természettudományi területen nyújtott teljesítményét. Az 1983. évi IEA nemzetközi vizsgálat azt mutatta, hogy a magyar 14 éves, azaz nyolcadik osztályos tanulók természettudományi felkészültsége volt a legjobb a vizsgált 20 ország tanulói között. Az 1991. évi IAEF nemzetközi felmérés szintén jó eredményekkel zárult a magyar 14 éves tanulókra nézve, de már nem ők voltak a legjobbak a rangsorban, „csupán” az első negyedben szerepeltek. Jelenlegi, 1993. évi vizsgálatunk adataira támaszkodva megpróbáltunk összehasonlíthatóságot teremteni ezen korábbi vizsgálatok eredményeivel, hiszen a mostani felmérést a 16 éves tanulók körében végeztük.

A teszt felépítése

A teszt összeállításánál több szempontot kellett figyelembe vennünk.

1. *Összevethetőség* – korábbi 10. évfolyamot érintő Monitor vizsgálatunkban nem szerepelt természettudományi teszt, ezért az időbeli összehasonlíthatóság érdekében a korábbi nemzetközi vizsgálatokban szereplő feladatokból kellett megfelelő számú feladatot bevonni.

2. *Gyakorlatiasság* – vizsgálatunk során a természettudományos tudásnak nem az elméleti oldalát igénylő részére helyeztük a hangsúlyt, hanem a természettudományos műveltségnek a praktikus gondolkodásban jelentkező elemeit vettük célba, és ez jelentősen befolyásolta a teszt kialakítását.

3. *Tartalmi lefedettség* – a természettudományi tesztben természetesen a klasszikus diszciplínákat (fizikai és élővilág, valamint földtudományok) súlyuknak megfelelő részarányban kellett lefednie a feladatoknak.

A Monitor '93 természettudományi tesztjében az egyes természettudományi diszciplínákat a megszokottól eltérő csoportosításban kezeltük. A teszt 40 feladata egyfelől a *természetföldrajz* (földtudomány), a *fizikai világ* és az *élővilág* témaköréit, valamint a *természettudományos gondolkodást* vizsgálta. Másfelől pedig a feladatokat megkülönböztettük aszerint, hogy milyen értelmi műveletek a dominánsak ezek megválaszolásában. Ennek megfelelően az *ismeretek felidézésének*, *alkalmazásának* és *integrálásának* szintjeit is elemezhettük a tanulók természettudományos teszten nyújtott teljesítményei alapján.

Mivel a fenti kategóriák egy része eltér a hagyományos természettudományi besorolásoktól, ezért nézzük ezeket kissé részletesebben.

A fizikai világ feladatai közé soroltuk a hagyományosan a kémia és a fizika tantárgyak körébe tartozó ismereteket. Ezzel is kifejezésre kívántuk juttatni, hogy *felmérésünkkel nem a klasszikus tantervi ismeretanyag elsajátítását szándékoztunk vizsgálni*, sokkal inkább az általános természettudományos műveltséget, aminek megalapozása természetesen az iskolai természettudományos nevelésen történik.

A természetföldrajz kifejezést megkülönböztetésként használtuk a földrajz tantárgy azon ismeretköreire, amelyek a természettudományokhoz tartoznak. Az *élővilág* feladatai elsősorban a biológia köréből valók.

A természettudományi feladatoknak van egy olyan jellegzetes csoportja, amely ugyan tartalmilag besorolható lenne valamely diszciplínába, de olyan jellegű tudást vizsgál, amely mégsem egy-egy szűken vett szakterület ismeretéről ad visszajelzést. Egy természettudományos hipotézis igazolására tervezett kísérlet jóságának megítélése vagy egy kísérlet adataiból való következtetés helyességének megállapítása nem elsősorban biológiai vagy kémiai tudásról tanúskodnak, hanem valami másról, ami viszont a természettudományos gondolkodás velejárója. Ezért külön soroltuk be az ilyen jellegű feladatokat természettudományos gondolkodás néven.

Eredmények

1. A tartalmi területek közül a *természetföldrajzi* feladatokon érték el a legjobb eredményt a tanulók. Ez nem okozott különösebb meglepetést, hiszen a korábbi felméréseink során is ez a terület bizonyult a tanulók számára legjobban megvalósíthatónak.

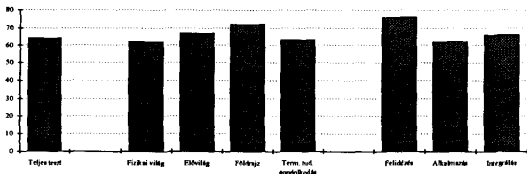
Az is várható volt, hogy a legnehezebbnek a *fizikai* feladatok bizonyulnak.

A teszt feladatait aszerint is csoportosítottuk, hogy milyen gondolkodási műveletet igényelt az adott feladat megoldása. Felmérésünk eredménye szerint az ismeretek mozgósítását és *felidézését* igénylő feladatok bizonyultak a könnyebbeknek. Ez szintén a korábbi vizsgálatok tapasztalatainak megfelelő eredmény.

Eltérés mutatkozik azonban abban, hogy míg korábban az ismeretek *integrálás*át igénylő feladatok bizonyultak a legnehezebbeknek, most az ismeretek viszonylag egyszerűbb *alkalmazását* igénylő feladatok megoldásában értek el a tanulók gyengébb eredményt.

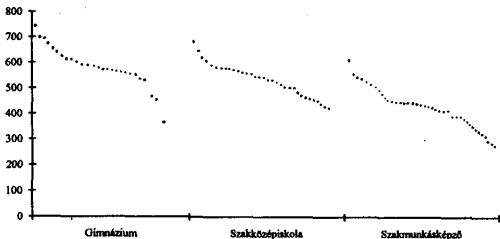
Teljesítménymegoszlás a tartalom és a gondolkodási műveleti szintek szerint

18. ábra



2. Az iskolatípusok közötti összehasonlítás az előre várható eredményt igazolta. A *gimnáziumok* tanulóinak teljesítménye magasan felülmúlta a *szakmunkástanulók* teljesítményét és megelőzte a *szakközépiskolásokét*. (19. ábra)

A vizsgálat eredményeinek összehasonlításából megállapítható az is, hogy az olvasásnál és a matematikánál korábban megfigyelt iskolatípusonkénti teljesítménykülönbségektől eltér a természettudományoknál tapasztalt különbség. Míg az előzőeknél a leggyengébb teljesítményt nyújtó szakközépiskolai-osztályok teljesítményét követte rangsorban a legjobb eredményt elérő szakmunkásképző osztály, addig a természettudományi teljesítmények alakulásában az figyelhető meg, hogy a szakközépiskolák körülbelül egyharmada azonos teljesítményt mutat a szakmunkástanuló-osztályok legjobb egynegyedének teljesítményével.

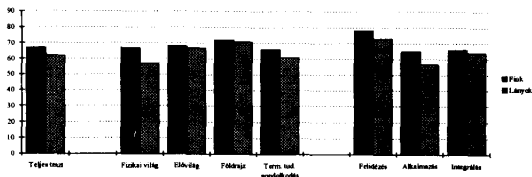


3. Az elmúlt időszak nemzetközi felmérései a nemek szerinti összehasonlításban a természettudományos teljesítmények terén a fiúk jelentős előnyét mutatták ki. A nemek közötti teljesítménykülönbség a magyar tanulók esetében minimális volt. A bevezetőben említett két nemzetközi vizsgálat adatai azt jelezték, hogy a nemek szerinti legkisebb teljesítményeltérést a magyar tanulók mutatták.

A természettudományi diszciplínák közül a múltban a fiúk jellegzetesen a fizikai világ tesztfeladatain bizonyultak jobbnak, míg az élővilág feladatain a lányok jeleskedtek. Ez a kép kissé megváltozni látszik jelen felmérésünk tükrében. A fiúk valamennyi diszciplínában jobb eredményt értek el, mint a lányok, és az arányok a nemzetközi felméréseknél tapasztalt szintekhez jobban hasonlítanak.

Teljesítménymegosztás a tanulók neme szerint

20. ábra



4. Az 1986-os Monitor vizsgálatunk során nem mértük a tanulók természettudományos műveltségét, ezért adatokkal közvetlenül nincs lehetőség a változások elemzésére, a trendek felvázolására. Korábbi nemzetközi vizsgálataink adatainak felhasználásával azonban megkíséreltünk a természettudományi teljesítmények változására következtetéseket megfogalmazni. A következtetések levonását bonyolítja az a körülmény, hogy a felmért tanulók mindkét fent jelzett esetben 8. osztályosok voltak.

A jelenlegi teszt feladatai közül külön-külön csoportosítottuk azokat, amelyek az 1983. évi és amelyek az 1991. évi vizsgálatban szerepeltek. A jelenlegi 10. évfolyamosok feladatankénti teljesítményértékéből kivontuk a korábbi adatfelvétel során 8. osztályosoktól nyert teljesítményadatokat. A teljesítménykülönbségeket iskolatípusonként mutatja a 21. ábra.

A természettudományi teljesítmények 1991-ben és 1983-ban mért eltérései iskola-fajtánként

Gimnazisták

21. ábra



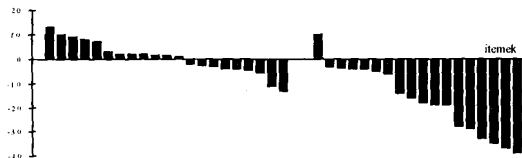
Szakközépiskolások

22. ábra



Szakmunkástanulók

23. ábra



Az összehasonlítás eredményeként megállapíthatjuk tehát, hogy az 1983-as csúcshoz viszonyítva folyamatos csökkenést mutat a tanulók természettudományi tudása. Elgondolkodtató az, hogy az akkori kiemelkedő eredmény nem ösztönzőleg hatott erre a tudásterületre, hanem fokozatos romlás regisztrálható. A kutató szerepe ebben az esetben az lehet, hogy a sajnálatos tendenciára felhívja a figyelmet.

Számítástechnika

A számítástechnikai műveltséget mint az információhoz jutásnak és az információ kezelésének fontos eszközét a mindenkori tanulás egyik fontos eszközének minősítjük. Ezért vált az 1986-ban indult Monitor típusú felméréseink egyik eszköztudáskomponensévé. Az 1993. évi felmérés során a tanulók számítástechnikai ismeretein kívül programozási ismereteiket is vizsgáltuk.

A számítástechnika teszt

A számítástechnika teszt két részből állt. Az első rész 30 feladata a számítástechnika következő ismeretköreire vonatkozó kérdéseket tartalmazta: *általános alapismeretek* (hardver, szoftver terminológiai ismeretek és alkalmazások ismerete), *általános érvényű programok használatának ismerete* (szövegszerkesztő, adatbáziskezelő, táblázatkezelő programok) és *általános géphasználati ismeretek*. A teszt második része 26 *programozási* feladatot tartalmazott, melyeket külön kategóriákba nem soroltunk, de különféle területekről tartalmaztak feladatokat: algoritmusok ismerete; terminológiai ismeretek; programozási ismeretek, melyek programrészletek megfejtését igényelték. A tesztfüzet tartalmazott egy olyan különálló részt is, amely a tanulók számítógépes környezetével összefüggő kérdéseket tett fel.

A tesztet úgy szerkesztettük, hogy a feladatok egy része teljes mértékben megegyezzen az 1986. évi felmérés feladataival, ezáltal alkalmas legyen az eredmények összehasonlítására.

A tanulók számítástechnikai környezete

Az 1986. évi vizsgálat során feltett kérdések közül azokat tettük fel most is, amelyekről azt gondoljuk, hogy a tanulók számítástechnikai műveltségét befolyásolják. Ezekből a kérdésekből válogattuk ki a következőket, és elláttuk őket a két időpontban felvett adatokkal:

		1986	1993
Használt már az iskolában számítógépet?	igen	35%	37%
Otthon van számítógépe?	igen	6%	33%
Milyen gyakran játszik számítógéppel?			
	soha	37%	49%
	ritkán	47%	17%
	hetente többször	7%	13%
Milyen gyakran ír számítógépre programot?			
	soha	76%	63%
	ritkán	17%	11%
	hetente többször	4%	7%
Éjjel-nappal a számítógéppel foglalkozik		6%	9%

Meglepőnek tűnik az az adat, miszerint az elmúlt időszakban csupán 2%-kal nőtt az iskolai számítógép-használat. Ugyanakkor tekintélyesen megnövekedett a számítógéppel rendelkező háztartások száma.

Gyarapodott azoknak a tanulóknak a köre, akik számítógépes programokat is írnak és kismértékben nőtt a magukat számítógépes „megszállottnak” tartók száma.

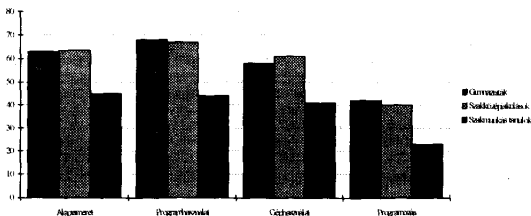
A tanulók számítástechnikai műveltségének alakulása

1. A *Monitor '93* műveltségterületei közül a számítástechnika az egyetlen, ahol a *szakközépiskolai* és a *gimnáziumi* tanulók tudása kiegyenlíti egymást. (Ez a korábban a négy műveltségterületet ismertető ábrából is már kitűnt.) A szakmunkástanulók ezektől az eredményektől messze elmaradnak.

2. Örvendetes, hogy a legjobb teljesítményt a tanulók a programok használatának ismeretében nyújtották, tehát a *gyakorlati alkalmazások* területén. A legyengébb eredmények a programozás köréből származtak, ami várható is volt. Az ábrán az egyes iskolatípusok közötti teljesítménykülönbség is látható.

Számítástechnikai teljesítmények iskolatípusonként

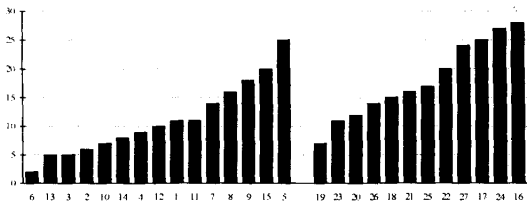
24. ábra



A tanulók tudásának egyik jellegzetes aspektusát a számítástechnikai alapismeretek és a programozási ismeretek feladataira adott „nem tudom” alternatíva választásának gyakorisága jelzi. Mivel a tanulók többsége nem tanult az iskolában szervezett keretek között számítástechnikát, ezért a feladatok végén ennek az alternatívának valós szerepe volt.

A „Nem tudom” válaszok gyakorisága

25. ábra

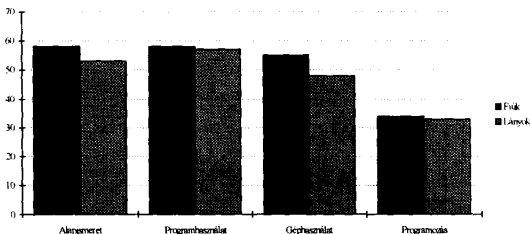


Az ábra két része azt szemlélteti, hogy a számítástechnikai alapismeretek feladataira (bal oldali adatok) és a programozási ismeretek feladataira a tanulók milyen arányban jelentették ki, hogy nem tudják a választ.

3. A számítástechnika jellegzetesen a fiúk által művelt és preferált terület. Ez megmutatkozik a teljesítményekben is. Az egyes iskolatípuson belüli nemenkénti eltérések – ami az ábrán nem látható – érdekesen alakulnak. A tudásbeli különbség a gimnazista fiúk és lányok között jóval nagyobb, mint a szakmunkástanulók között.

Nemek szerinti teljesítménymegoszlás százalékban

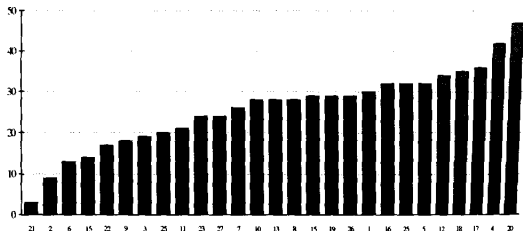
26. ábra



4. A számítástechnika teszt azon feladatai megoldásában nyújtott teljesítmények, melyek megegyeztek az 1986-os felmérés feladataival, és ezáltal teljes mértékben összehasonlíthatóak, jelentős mértékű (26%-os) teljesítményemelkedést mutatnak.

Az 1993. és az 1986. évi számítástechnikai feladatokon nyújtott teljesítménykülönbségek feladatonként, százalékban

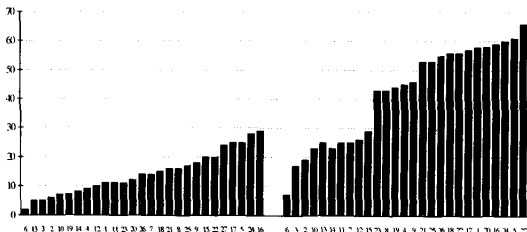
27. ábra



A 27. ábrán az egyes feladatok teljesítménykülönbségét mutatjuk be. Látható, hogy nem volt olyan feladat, amelyet 1986-ban jobban oldottak volna meg a tanulók.

A „Nem tudom” alternatíva választásának gyakoriságára is vannak összehasonlítható adataink, ezekből csak a számítástechnikai alapismeretekre vonatkozóakat mutatjuk be a 28. ábrán. Adataink azt bizonyítják, hogy a számítástechnikai tudás az évek folyamán magabiztosabbá vált.

A „Nem tudom” válaszok gyakorisága az 1993. és az 1986. évi felmérések során feladatonként, százalékban 28. ábra



5. A felmérés során adatokat gyűjtöttünk a tanulóknak a számítógépekhez és a számítástechnikához való viszonyáról. A diákoknak csaknem kétharmada szeretne többet tudni és jobban informáltnak lenni a témakörben. 50%-uk nagyon szeret számítógéppel dolgozni, és több mint 80%-uk elismeri, hogy minden tanulónak rendelkeznie kellene számítástechnikai ismeretekkel, beleértve az egyszerű programírást is.

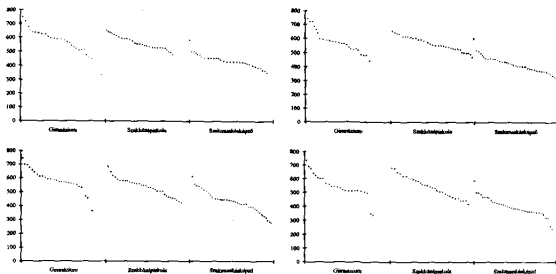
Összességként az mondható el, hogy a tanulók számítástechnikai tudása számottevően gyarapodik. Ennek csak részben oka az, hogy a korábbi felmérés során a számítástechnikai műveltségnek még csak a kezdő állapotát regisztráltuk 1986-ban. A tanulók számítógépek iránti lelkesedéséről és számítástechnikai tudásuk fejlesztéséről kinyilvánított szándéka határozott és egyértelmű.

Következtetések

Adataink, megfigyeléseink világosan jelzik a magyar középfokú oktatási rendszerben zajló átalakulási folyamatokat: a gimnáziumok fellazulását, a szakmunkásképző intézetek fokozatos ellehetetlenülésének – a tanítási minőség és a tanuláshoz szükséges képességek tartósan alacsony szintjének – jeleit. A szakközépiskola viszonylagos stabilitásával tűnik ki. De nézzük kicsit részletesebben is ezeket az összefüggéseket! A sikeres tanulás esélye a gimnáziumban – országos átlagban, azaz statisztikusan – valamivel jobb, mint a szakközépiskolában, és sokkal jobb, mint a szakmunkásképző intézetben. (Ezt az összefüggést természetesen nemcsak az iskolatípus, hanem az odajáró tanulók szüleinek társadalmi-gazdasági helyzete is magyarázza.) A száz vizsgált iskola átlagteljesítménye a legjobb gimnáziumtól a leggyengébb szakmunkásképző intézetig egymással részben fedő helyzetben levő lejtőkkel ábrázolható. Tekintsük meg együtt a tudásfajtánként külön-külön már elemzett grafikonokat!

Négy eszköztudásfajta iskolatípus szerinti átlagai, pontértékben

29. ábra



Lényeges körülmény, hogy a tendencia egyformán érvényes az eszköztudásnak általunk vizsgált mind a négy területén. A „lejtők” egyrészt jelzik az iskolatípusok jellegzetes elkülönülését, másrészt az egyes iskolatípusokon belül az iskolák közti különbségek nagyságát. Láthatjuk, hogy az iskolák közti különbség a legnagyobb a gimnáziumoknál és a legkisebb a szakközépiskoláknál. A Monitor '93 felmérésnek ez az egyik legérdekesebb és legfontosabb következtetése.

A gimnázium sohasem volt homogén iskolatípus, de ilyen mérvű különbségeket az egyes iskolatípusok között korábbi vizsgálataink nem mutattak. Úgy tűnik tehát, hogy a gimnáziumban kezdetét vette egy erőteljes belső fellazulási folyamat: a hagyományos, exkluzív magyar gimnázium átalakulása általános középiskolává. Európai normák szerint ennek az átalakulási folyamatnak a hetvenes években

kellett volna lejártszódnia, de akkor politikai és gazdasági okok miatt erre nem kerülhetett sor. Most viszont mintha a szerves fejlődés kényszerítené ki ezt az átalakulást.

A felmérési eredmények meglepően konszolidált iskolatípusnak láttatják a szakközépiskolát. A tanulók teljesítményatlagai megközelítik gimnáziumi társaikét, és ugyanakkor az iskolák közti különbségek mértéke a normálisnak nevezhető határokon belül marad. Igen sok szakközépiskola versenyképes igen sok gimnáziummal. Ebből arra következtetünk, hogy az „általános” középiskola, a jövő ígérete, nem hozható létre a szakközépiskolában felhalmozódott tanítási-tanulási tapasztalat felhasználása nélkül. Elképzelhető, hogy az, amit most hipotetikusan „általános” középiskolának nevezünk, a mostani gimnázium és szakközépiskola keveréke lesz.

Középfokú oktatási rendszerünk neuralgikus pontja, mely az elhúzódozó krízis jeleit mutatja, a szakmunkásképző intézet. Ebben az iskolatípusban, az eszköztudás mind a négy területén elfogadhatatlanul alacsony a színvonal. Idetartozik az a tény is, hogy évtizedeken át az általános iskolát végzett tanulók körülbelül fele iratkozott be valamely szakmunkásképző intézetbe.

A legfontosabb következtetéseink a vizsgált műveltségi területekről

Sűrítve összefoglaljuk a legfontosabb megállapításainkat a vizsgálat eredményeiről.

Olvasás

Az olvasási teljesítmények az előző nemzetközi és országos vizsgálatokhoz képest erősen csökkenő tendenciát jeleznek, azaz mindhárom iskolatípusban kimutathatóak a szövegértő olvasás zavarai. Különösen lényeges jelzésnek tartjuk az írásbeliséghez való viszony problematikus jeleit a gimnáziumi tanulóknál és a szövegértés alacsony szintjét a szakmunkásképző intézetek tanulóinál.

Matematika

A matematikavizsgálat adatai alapján kijelenthetjük, hogy a matematika általunk vizsgált részterületein a 16 éves korosztály teljesítménye összességében kismértékben javult az 1986. évi eredményhez képest. Több síkon is kimutatható azonban, hogy ehhez a javuláshoz nem a gimnáziumok, hanem a szakmunkásképző intézetek és a szakközépiskolák tanulóinak teljesítménynövekedése járult hozzá.

Természettudomány

A tanulók természettudományos műveltsége az 1983. évi IEA nemzetközi vizsgálat során megállapított kimagasló teljesítményhez képest fokozatosan csökkenő tendenciát mutat. Elgondolkodtató, hogy a tíz évvel ezelőtti kiemelkedő eredmény nem hatott ösztönzőleg e műveltségterületre, sőt, az akkori jó teljesítmények nem bizonyultak tartósnak.

Számítástechnika

Az eredmények tükrében a számítástechnika a *Monitor '93* vizsgálat sikerágazatának bizonyult, ugyanis a számítástechnikai műveltség számottevő gyarapodását regisztráltuk az 1986. évi felmérés adataival való összehasonlítás során. Ez az egyetlen olyan műveltségi terület, ahol a szakközépiskolai és a gimnáziumi tanulók teljesítményei megegyező képet mutatnak. Kijelenthetjük: e korosztály vonzódása a számítógépekhez töretlen.

ÖSSZESÍTŐ TÁBLÁZAT A POPULÁCIÓRÓL

1. melléklet

1. Az összes középfokü intézmény száma:	1 261	
2. A II. évfolyamon tanulók összesített létszáma:	138 319	
Ebből	Létszám	
	fő	%
GIMNÁZIUMBAN jár	34 107	24,66
SZAKKÖZÉPISKOLÁBA jár	45 045	32,56
SZAKMUNKÁSKÉPZŐBE jár	59 042	42,68
3. Rétegeképző szempontok és a megfelelő létszámadatak		
I. GIMNÁZIUMOK		
1. Budapesti gimnáziumok	8 661	25,39
2. Megyeszékhelyen működők	8 001	23,46
3. Egyéb településen működők	8 679	25,40
4. Egyházi és alternatív gimnáziumok	8 766	25,71
II. SZAKKÖZÉPISKOLÁK		
5. Ipari	19 624	43,57
6. Kereskedelmi, közgazdasági	14 770	32,79
7. Mezőgazdasági	3 722	8,26
8. Humán (óvónői, művészeti, egészségügyi)	6 929	15,38
III. SZAKMUNKÁSKÉPZŐK		
9. Ipari	44 358	75,13
10. Kereskedelmi	8 652	14,65
11. Mezőgazdasági	6 032	10,22

Összesítő táblázat a mintáról

2. melléklet

1. Az összes kiválasztott középfokü intézmény száma:100		
2. A II. évfolyamon tanulók létszámarányai:	Létszámarány %	Kiválasztott osztályok száma
GIMNÁZIUMBAN:	24,66	25
SZAKKÖZÉPISKOLÁBAN:	32,56	33
SZAKMUNKÁSKÉPZŐBEN:	42,68	42
3. Rétegenkénti megfelelő számadatak:		
I. GIMNÁZIUMOK		
1. Budapesti gimnáziumok	6,26	7
2. Megyeszékhelyen működők	5,78	5
3. Egyéb településen működők	6,26	6
4. Egyházi és alternatív gimnáziumok	6,34	7
II. SZAKKÖZÉPISKOLÁK		
5. Ipari	14,18	14
6. Kereskedelmi, közgazdasági	10,67	11
7. Mezőgazdasági	2,68	2
8. Humán (óvónői, művészeti, egészségügyi)	5,07	6
III. SZAKMUNKÁSKÉPZŐK		
9. Ipari	32,06	31
10. Kereskedelmi	6,25	6
11. Mezőgazdasági	4,36	5

Irodalom

- Austin, John L.:** Tetten ért szavak. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.
- Babits Mihály:** Irodalmi nevelés. 1909.
- Balázs János:** A szöveg. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985.
- Balázs János:** Hermész nyomában. Magvető Kiadó, Budapest, 1987.
- Báthory Zoltán:** Tanulók, iskolák, különbségek. Tankönyvkiadó, Budapest, 1992. 338. o.
- Báthory Zoltán és munkatársai:** Monitor típusú felmérések a közoktatás rendszerében (tervtanulmány). Országos Pedagógiai Intézet, Értékelési Központ, Budapest, 1985.
- Beaugrande de, Robert:** Az irodalmi kommunikáció sémái. In: Pszichológia. 4. évfolyam, 1984/3. szám
- Bourdieu, Pierre-Gros, François:** Elvek az oktatási tartalmak átgondolásához. In.: Vissza az alapokhoz. Szerk.: Szabó László Tamás. Oktatókutatási Intézet, Budapest, 1990.
- Block, J. H. (Ed.):** Mastery Learning: Theory and practice. New York, Holt, Rinehart and Winston. 1971.
- Csapó Benő:** A „Mastery Learning” elmélete és gyakorlata. Magyar Pedagógia 1. szám, 1978.
- Csapó Benő:** Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1991.
- Csikszentmihályi Mihály:** Motiváció és kreativitás: út a megismerés strukturális, illetve energetikai megközelítésének szintézisé felé. Pszichológia, 1990/10. szám.
- Demeter Katalin:** Az olvasási képesség fejlődési iránya és színvonala. Pedagógiai Szemle. XXXIX. évfolyam, 12. szám, 1989. december.
- Elley, Warwick B.:** How in the world do students read? The International Association for the Evaluation Achievement. Hamburg, 1992.
- Gadamer, Hans Georg:** Igazság és módszer. Budapest, Gondolat Kiadó, 1984.
- Gereben Ferenc-Nagy Attila:** Olvasás és társadalom. Olvasásszociológia, olvasásléktan, olvasáspedagógia. Szöveggyűjtemény, Budapest, OSZK KMK, 1992.
- Glopper, Kees de:** De inhouid van de examens Nederlands voor Have en VWO. Amsterdam, 1990.
- Hajdú Sándor:** A középfokú oktatásba lépő fiatalok matematikai műveltségének sajátosságai. Pedagógiai Szemle, 1989. 12. sz. 1142–1153. o.
- Horváth Zsuzsanna:** A civilizációs mutatók szerepe az olvasásteljesítmények értékelésében. Országos Köznevelési Intézet, Értékelési Központ. Kézirat. 1994.
- IEAP:** The 1991 IEAP Assessment. Objectives for Mathematics, Science, and Geography, 1991.
- Kádárné Fölöp Judit:** Olvasás és kommunikáció. Egy szöveg megértés-vizsgálat tanulságai. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1985.
- Kozma Tamás:** A köznevelés fejlesztési koncepciójának tudományos megalapozása. Oktatókutatási Intézet, Budapest, 1994.
- Lehmann, H. Rainer:** Lesefähigkeiten und Lesegewohnheiten von Schülerinnen und Schülern im vereinigten Deutschland und bei deutschsprachigen Minderheiten in Europa. Universität Hamburg, 1992.
- Pehkonen Erkki-Tompa Klára:** Matematikaoktatás a tanulók szemével Magyarországon és Finnországon. Iskolakultúra, 1989. 12. sz. 39–46. o.
- Pratkins és Aronson:** A rábeszélőgép: élni és visszaélni a meggyőzés mindennapi mesterségével. Abovo Kiadó, Budapest, 1992.
- Richaudeau, François:** Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique. UNESCO, Paris, 1979.

- Sáska Géza*: Minden predestinált? *Pedagógiai Szemle*, XXXIX. évfolyam, 12. szám, 1989. december
- Szabó G. Zoltán–Szörényi László*: *Kis magyar retorika*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
- Szabó László Tamás*: *Minősítés és minőség az iskolában*. Keraban Kiadó, Bp., 1993.
- Szegedy-Maszák Mihály*: *A regény, amint írja önmagát*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
- Terestyéni Tamás*: *Az anyanyelvi kommunikációs kultúra néhány jellegzetessége Magyarországon*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, 1987.
- Vári Péter*: *A Monitor '86 vizsgálat ismertetése*. *Pedagógiai Szemle*, 1989. 12. szám.
- Voigt Vilmos*: *Szövegsemiotika és/vagy szemiotikai szövegtan*. In: *Petőfi S. János–Békési Imre (szerk.): Szemiotikai szövegtan*. JGYTF Kiadó, Szeged, 1991.

LÁTÓKÖR

Vannak kérdések, amelyek lényegükből következően sohasem tekinthetők megválaszoltnak. Ilyen az ember természethez fűződő viszonyának szerteágazó problematikája.

Az Új Pedagógiai Szemle harmadik alkalommal tesz kísérletet arra, hogy nagyobb tematikus összeállítás keretében járja körül az **EMBER-TERMÉSZET** viszonyt. Ezúttal a probléma eddig kevésbé elemzett dimenziója, a transzcendens értékeknek és a racionalitásnak e viszony alakulására gyakorolt hatása áll érdeklődésünk középpontjában.

Joggal vetődhet fel a kérdés, hogyan fér be az ember-természet viszony ilyen jellegű interpretációja egy pedagógiai folyóirat keretei közé? Még jobban leegyszerűsítve a kérdést: Mi köze mindehhez a nevelésnek?

Úgy érezzük, hogy a természet és a környezet iránti emberi magatartás alakításában a tudás, a racionalitás mellett fontos szerepe van az értékeknek, a hitnek, a metafizikainak, a transzcendensnek. Elég itt utalni az ökológiai nevelés időről időre felszínre kerülő kérdésére, nevezetesen arra, tanítható-e a természethez, környezethez fűződő helyes, kíváncsi emberi viszonyulás, vagy ez kevésbé – esetleg egyáltalán nem – alakítható a kognitivitás, ha úgy tetszik, a racionalitás síkján, mivel ez a magatartás, ez a viszony alapvetően transzcendens, metafizikai meghatározottságú értékek függvénye.

A XX. század utolsó éveinek ökológiai problémáit szemlélve lehet-e ennél fontosabb kérdése a nevelésnek. Ebben az összefüggésben talán kevésbé kérdőjeleződik meg, hogy illik-e összeállításunk a folyóiratra.

A szerkesztőség ezúttal úgy próbálta megközelíteni ezt a nagyon bonyolult, sok szempontból is érzékeny témát, hogy a természet, hit, tudás problémakörben tíz kérdést fogalmazott meg, 1994 márciusában elküldte íróknak, filozófusoknak, biológusoknak, ökológiai szakembereknek – többek közt az akkori környezetvédelmi miniszternek –, továbbá a magyarországi nagy és kisegyházak lelkészeinek, papjainak, szerzeteseinek. Az ötvennégy kiküldött kérdéssorra tízen válaszoltak. E válaszokból szerkesztettük meg a tematikus blokk gerincét adó *Természet-hit-tudás* című írásunkat. Két válaszsort – Szakály Andrea és az összeállítást szerkesztő Csorba F. László írását – külön közöljük. Ugyancsak elkülönítettük két középiskolás diák rövid esszéjét.

Két felkért válaszoló – Barsi Balázs ferences szerzetes és Persányi Miklós biológus, a Fővárosi Állat- és Növénykert igazgatója – interjú formájában mondta el a témával kapcsolatos gondolatait.

Kérdéseinket sajnos már nem tudtuk feltenni Juhász-Nagy Pálnak, noha azok részben éppen az ő inspirációi hatására születtek. Vettük a bátorságot, hogy néhány utolsó írásából kiragadott részletekkel fölillantunk valamit a szemléletéből. Talán válaszok is ezek, de még inkább újabb, továbbvezető kérdések.

Bízunk abban, hogy az összeállítás képet ad arról, hogy a környezethez fűződő viszonyra vonatkozó felfogásokat miként színezi át a világnézet, rávilágít arra, hogy az egymástól világnézetiileg meglehetősen távol álló emberek gondolkodásmódjában milyen sok közös vonást eredményez a természet, a környezet értékeinek egyetemes tisztelete.

Egy elmaradt válasz helyett

– Válogatás Juhász-Nagy Pál műveiből –

...világos, hogy valakinek (vagy valakiknek) nem az a környezete, amiben „benne él”, hanem az, amit ebből (ti. az „exterior komplexusból”) kiszűr. (...) Nemcsak egy plurális, hanem egy *multiplurális* környezet-elvvel is kell számolnunk; azzal, hogy ugyanaz az entitás ugyanabban az exterior komplexusban is a „különböző minősítésű környezetek sokaságával rendelkezhet”, ha más-más szemléletmód (azaz diszciplína) szerint vizsgálódunk.

(Egy operatív ökológia hiánya. 44. o.)

A világválságok kavalkádja

Korunk sokféle válsággal terhes. Olyan sokféleképp, hogy akárki – az utca ember ugyanúgy, mint az ilyen vagy olyan képzettségű szakember – kénytelen fogódzókat, jelszavakat, villám-diagnózisokat gyártani, akár az elemi eligazodás végett. Efféle fogódzók például az „információrobbanás”, a „népesedési bomba”, a „bioszférválság”, a „növekedés korlátai” meg a többi hasonló „slogan”.

Nagyjából mindenki érzi-sejti ezeknek a sűrítményeknek (többnyire: metaforáknak) a tartalmát, fontosságát, külön-külön, de bárki bajba kerülhet, ha a *kapcsolódási pontokat* komolyabban szeretné tisztázni; ha a „közös kóroktan” felállítására tenne kísérletet. Az ördögi kör pontosan attól olyan, amilyen, mert egyetlen érv megpíszkálása már a hálózatok sokaságán vonaglik végig; sokszor elhomályosítva a sorrendiséget, akár az egyszerű prioritási szempontokat is.

Pedig a legelső pillantásra elég könnyű megnevezni az elsődleges mozgatókat. Mondható, hogy a világválságok két fő primer ágense az emberi növekedés és az az eszköztár, amit az „ipari forrdalmak” teremtettek meg ehhez.

(Az eltűnő sokféleség. 19. o.)

(...)

Igaz, hogy az emberiség a „természet elleni harc” során lett az, ami. De nem igaz, hogy ez a militáris szellem még tovább is fenntartható lenne. (...)

Igaz, hogy a harcos agresszivitás szelleme a történelem során rendre és szegyen teljesen odázta el a természet és az ember viszonyának tisztázását. De nem igaz az, hogy ez a feladat – régi hiedelmek, rossz beidegzések idéltlen toldozgatásával-foldozgatásával –, ma „megspórolható” lenne.

Igaz, hogy a militáris agresszivitás egyenesen vezetett a mai világválságok kavalkádjához; igaz az is, hogy ezek a krízisek valóban ördögi kört alkotnak. De nem igaz az, hogy akármilyen ördögi körben ne léteznének *értékprioritások*; olyan, a fontossági sorrendet világosan megmutató szempontok, amelyekhez az összes többinek igazodnia kell.

Amikor gimnazista voltam – úgy harminc évvel ezelőtt –, a tanárok rendszeresen vitték az osztályokat ki a terepre. Jól emlékszem, hogy harmadikos gimnazista voltam, amikor Debrecenből elmentünk le a Mecsekbe. Amikor az „Orchis simia”, az egyik legritkább hazai orchidea néhány példányát megláttuk egy réten, a tanárunk elkialtotta magát: „Térdre!” Na, ez a szakralitás elismertetése volt velünk, nebulókkal. Manapság a legtöbb tanár azért nem viszi ki a terepre a tanítványait, mert fél attól, hogy esetleg nem tudja fölismerni ezt vagy azt a növényt, állatot. Pedig nem baj, sőt jó, ha a tanár és a diákok együtt útik fel a határozőkönyvet, és így azonosítják ezt vagy azt az élőlényt. A közvetlen érintkezés hallatlanul fontos, semmi mással nem pótolható. Enélkül nem is érdemes beszélni a természetről.

(Az ökológia reménytelen reménye. 88. o.)

Az ökológia „mindenki ügye”, ám tegyük hozzá rögtön, hogy *kinek-kinek másképp* az ügye. Az ökológiának valóban mindenkihez szóló üzenete van, de ez az üzenet más és más lehet aszerint, kinek milyen a képzettsége, társadalmi szerepe. Tegyük értelmes, határozott különbséget aközött, hogy „közöm van hozzá” és „érték hozzá”. Fontos ez a különbségtétel, mert mióta kies hazánkba begyűrűzött az ökológiai konjunktúra, a magukat „ökológusnak” tituláló személyek úgy szaporodnak, mint a nyulak. (...)

(Az ökológia reménytelen reménye. 77. o.)

Külön érzékeny kérdés a *tudomány szerepe*. A tudomány elsőrendű feladata: a *megértés*. Ám ezt a fajta megértési funkciót éppen egy gazdag „szellemi diverzitás” igényének jegyében soha nem lenne szabad sem túl-, sem alábecsülni; a tudományt soha nem lenne szabad sem nagyobb, sem kisebb „feladattal megbízni”, mint ami őt megilleti. (...)

(...) a természet kimeríthetetlen gazdagsága korántsem csak „tudományos kérdés”. Külön kiemelendő: sokáig nem is volt csupán az. Most tán elég, ha arra gondolunk, hogy az antik görög szemléletben hogyan fordított nagyon bensőségesen össze „a gazdagság, a rend, a szépség”. (Például: a kozmosz, a káosz a kozmosz genezisének képzetében); arra, hogy Platóntól Arisztotelészen, Plótinoszon, majd a középkor nagy misztikusain át a kora újkor számos kulcsfigurájáig (például G. Brunóig, Keplerig) az antik szemlélet sok-sok – főleg: keresztény – átértelmezéssel még sokáig nagyon is eleven, fontos hatóerőnek bizonyult.

A drasztikus szakadékok, a „szkizmak” létrehozása: az újkor „mesterműve”. Az újkor fokról fokra, de egyre határozottabban választotta el a fizikát a metafizikától, a rációt az emóciótól, a megmérhetőt a „csak” gyönyörködőnivalótól. Egyetlen szóba sűrítve: az újkor „deszakralta” a természetet; pontosabban: az ember eleve hitvány és töredékes képét a természetről.

*

Könnyű belátni: nagyon ősi kérdések – mi az ember? mi a helye a természetben? egész pontosan úgy metafizikaiak („science”-en túliak), hogy még elemi szinten is alig-alig válaszolhatók meg valamilyen metafizika nélkül. (Az újkori tudományosság legnagyobb tévesztése, mulasztása: épp a metafizika „eldobásával” rendre odázta el, sőt odázta el ma is a jobb emberi önismeret kialakítását; még akár a tudomány által bepásztázható tartományokban is...

Persze, nagyon tárgyilagosan kell látnunk: a metafizikától való kezdeti elhatárolódás – akár a deszakralás több művelete, így a deesztetizálás is – korábban, az újkor legelejétől, még sok szempontból jól meg is indokolható; elsősorban a tudomány bölcs önkorlátozási szándékainak erőnyeivel dicsekedhet. (Ez a szándék juttatta el a természettudományt fokról fokra a „saját módszerelmélet” egyre jobb élesítésének igényéhez; ahhoz, hogy a természetet megtanulja egyre módszeresebben, okosabban faggatni.) Ám látnivaló az is: amint közeledünk a mához, e „saját hatáskör” érvénye egyre inkább meghibban; főleg a tudományon kívül, de, sajnos, sokszor a „belső berkekben” is. Csak néhány mozzanat a sok közül: a hegeli, a poszthegeli filozófiák bejelentik az igényüket a „teljes világmagyarázatra” sőt, „az egyedül üdvözítő világmagyarázatra” (a tudomány rossz „pótvallássá” válik) ... Ebben a növekvő zűrzavarban a XX. század barbár-félbarbár rendszerei, a különböző „világnézetek” sokszor csak egyben értenek igazán egyet: a további *humán* *expenzióban*, a „Nagy természet” teljes negligálásában. Ennek a kétes egyetértésnek a szellemét túl sokáig csak egy-két hang töri meg; például Orwellé az *Állatfarmban* (1945).

Ám megkérdendő: vajon hányan és kik érzékelik akár ma elég jól az orwelli alapprobléma lényegét? – állat és ember vagy tovább általánosítva természet és ember viszonyát. Megkérdendő az is: vajon a ma „bölcs emberét” is csupán katasztrófák, csak amolyan keresztül-kasul patológiás ügyek, mint a „Bős-Nagy-maros”, csak a politikai mozgalmak („Zöldek”) szorítása készítheti-e arra, hogy a saját helyzetét valamelyest is újragondolja?

A torlódó nehézségek érzékelése már bárkit ráébreszthet annak a korántsem szóbüvéskedésnek szánt igénynek a felismerésére is, hogy: *a „sokféleség igazi értékelése csakis sokféle közelítéssel remélhető”*. (...)

...egyre nagyobb szükségünk van és lesz a mai természetképünk esztétikai, morális, metafizikai stb. gazdagítására, újraértékelésére; különösen: a természet és ember viszonyának bölcsőbb-toleránsabb, de radikális reinterpretációjában. Mondható az is, hogy éppen azért, mert az újkor szelleme előbb „deszakrálta” a természetet, a természet „reszakrálása” (mondjuk, egy modernebb értelmezésű Szent Ferenc-i „lét-demokrácia” jegyében) megkerülhetetlen programot jelent.

Mindez már azért is megkerülhetetlen, mert enélkül – pusztán a mai „józan ész” alapján, vagy a szokásos „haszonérvek” szerint – még csak halvány reményünk sem lehet arra: így vagy amúgy kialakulhat az az új morál, ami a „természet sokféleségét” (részben beleértve az emberét is) valóban mint különlegesen kiemelt érték kategóriát szemléli, óvja, védelmezi. (...)

Hogyan igazodjunk el korunk túl sok tarka-barka áramlatában, sokszor zavarba ejtően ellentétes törekvéseiben? (...) Vajon nem a legbölcsebb-e az, ha e pogányul nehéz kérdések keresztútjében most a kifejezetten „egyszerű igazságok” szuggesztíójára figyelünk?

Ilyen egyszerű bölcsességet emelt ki, modernizált mintegy *August Thienemann* (1882–1960), az európai „general ecology” tán legfőbb úttörője azzal a tömörítéssel, hogy: *„a közösség a természet életformája”*; hozzátéve: az élet sorsa mindenütt a „biocénotikus egyensúly” viszonyain múlik. Mit is állít *Thienemann*? Elsősorban azt, hogy *a természet legfontosabb entitása: a közösségek* (például egy-egy természetes tó, erdő, rét stb. közösségei); azt, hogy *a partikuláris életjelenségek és folyamatok „realizációja”* főleg a közösségi relációktól függ; azt, hogy maga az élet is csak a közösségi relációkkal érthető meg; már úgy-ahogy.

De világosan kell látnunk azt is: az a mód, ahogyan a szakmai kérdések beágyazódhatnak egy jóval általánosabb keretbe (a természet-ember relációk újrafogalmazásával, az „ökológiai kultúra” kibontakozásával, ugyancsak erre az „intuitív logikára” épít), mert az alapprobléma „kollektív”: *a humán társadalom és a természeti közösségek viszonya*. Ez a kollektív jelleg még az emberileg „egyénit” sem csorbítja, hisz még az egyéni szabadság, méltóság stb. is csupán a *közösen* vállalt értékek jegyében bontakozhat ki, kaphat igazi értelmet; jócskán beleértve a „természeti értékek” gazdag világát is. A ma vajúdo problémák sokaságát – érthető – csakis egy *„új alázat”* szelleme kapcsolhatja össze, amelynek kialakítása nagyon sok mindennek mondható, csak éppen egyszerű, könnyű feladatnak nem. De ugyan ki merésznél lebecsülni a jövő félelmes, nyomasztó nehézségeit? Ki ne félne és bizakodna egyszerre?

(Egy operatív ökológia hiánya, szükséglete és faladatai. Akadémiai Kiadó, Bp., 1986.

Az eltűnő sokféleség. Scientia Kiadó, Bp., 1993.

Juhász-Nagy Pál–Zsolnai László: *Az ökológia reménytelen reménye*. ELTE, Bp., 1992.)

Válogatta: CSORBA F. LÁSZLÓ

Természet – hit – tudás

– Válaszok egy körkérdésre –

– *Mit jelent az Ön számára a természet és a környezet szó?*

Frank Éva: Vannak a világnak olyan jelenségei (a zene, a természet), amelyekkel – úgy érzem – bensőséges kapcsolatban vagyok, mert tudom, benne vagyok, bennem van, benne veszek levegőt; nélkülük a tiszta semmi lenne, mert a lét a nemlét felé tart. De ezeket a leglényegesebb jelenségeket nem szoktam fogalmivá tenni, mert nem hiszem, hogy akárcsak a magam számára elfogadhatóan le tudnám írni. Érdekelhet, hogyan működik egy rovar, egy szerkezet, egy vers, de ha azt akarom, hogy hasson rám, csak nézem, figyelem, olvasom – ők teszik a dolgukat.

Kézdy Edit: A természet a világnak egy olyan darabja, amelybe minden más élővel együtt magam is beletartozom. A „környezet” szó nem jelent számomra többet, mint amit az ökológiakönyvek idevágó fejezetei erről írnak.

Gyurkó János: A környezet szó értelmezésére számomra a legmegfelelőbb a rendszertani megközelítési mód, mely szerint a környezet az embert mint rendszert körülfogó közeg, amellyel folytonos, kölcsönös interaktív kapcsolatban van. Ilyen értelemben a természet, a teremtett világ a környezet döntő, lényeges eleme, amelytől életünk, fennmaradásunk függ. A környezet fogalmába beletartozónak tartom a természet átalakított, konstruált részét, a ráépülő művi környezetet, valamint, nem kevésbé, a természethez kötődő, abból kiemelkedő ember szerveződéseit, a társadalmi környezetet.

Zsolnai László: A természet (nature) az ember által többé-kevésbé érintetlen, nem az ember által kontrollált bioszféra vagy annak valamely szegmense. Ezzel szemben a környezet (environment) az ember befolyásolta, ember szabályozta természetdarab, az ember által átalakított „természet”.

Szűcs Ferenc: A természet szót teológusként legalább kétféle jelentéssel használom. Először a fizisz és natura szavak elsődleges jelentésének megfelelően annak a való világnak megjelölésére, amelyet nem az ember alkotott (creatura), és amelynek maga is része.

De egy másik, a köznapi szóhasználatnál is egybecsengő filozófiai, teológiai jelentése is van a szónak, amennyiben törvényszerűségek és tulajdonságok állandóságát is értjük rajta. Így beszélünk például emberi természetéről, megromlott természetről stb.

A környezet szó számomra tágabb jelentésű, amennyiben ez már magában foglalja az ember által alkotott úgynevezett „második vagy mesterséges természet”, a kultúrát is. Emberi, tárgyi, szellemi kapcsolatok összessége ez, amelyet legtöbbször nem érzékelünk tudatosan, ha a kapcsolatok harmonikusan működnek, de mindig megvisek, ha a rend felborul, ha a káosz erői jelennek meg a kozmoszban.

Kamarás István: Környezetem mindaz, ami körülveszi énem: szűkebb és tágabb környezetem, ahol éppen vagyok, ahol leggyakrabban vagyok és ahol

lehetnék; íróasztalom, könyveim, szeretteim, akikkel együtt lakom, Kelenföld, a hazám, Szarajevó, Paraguay, a még el nem olvasott könyvek és a még nem látott filmek, emlékeim, álmaim, vágyaim, társaim, tanítványaim, az emberi társadalom különböző csoportjai, a bioszféra és a nooszféra. A természet: kaktuszom, panelházunk fáraóhangyái, a ház előtti fenyők, a távoli kacsacsőrű emlős és dolmányos hangyász, a lég és az űr. Ámbár abban azért nem vagyok egészen biztos, hogy mennyiben természet (vagyis tisztán természet) az erdő (útjaival és az erdőgazdálkodással), kutya (szobatisztaságra és szolgáltatásra szoktatva), a tenger (az olajszennyeződéssel), a kaktuszom (sivatag helyett cserépbén), a kacsacsőrű emlős (gyomrában a stronciummal) és az űr (űrhajóssal vegyítve).

Nánási Irén: Mint minden szónak a jelentése, a természet és a környezet szavaké is, történetileg változik. A mai jelentésnek megvannak a gyökerei a keleti kultúrákban, a görög-római kultúrában vagy a tudományos igényű ökológiai szemléletet körvonalázó *A. von Humboldt* munkáiban.

A természet fogalma magában foglalja azokat a folyamatokat, amelyeket nem az ember hozott létre: szűkebb értelemben a geoszféra-bioszféra folyamatait, tágabb értelemben a világmindenség öröktől fogva létező folyamatait, valamint az emberi lét biológiai oldalát. Nem ellenpólusa tehát az ember/társadalom fogalmának, mert az ember – létének biológiai összetevőivel – szerves része.

Az más kérdés, hogy az absztrakt fogalmi gondolkodás kialakulása eltávolodás a természeti folyamatoktól kettős értelemben is. Először az absztrakt fogalmi gondolkodás elszakadás a megtapasztalható világtól, mely lehetővé teszi a folyamatok, pontosabb, átfogóbb megismerését. Másfelől ugyanakkor az zsidó-keresztény kultúrájú ember túldimenzionálta vagy abszolutizálta a sajátos logikai formát öltő absztrakt fogalmi gondolkodás jelentőségét. Önállósította, elszakította az individuum idegfüzériológiai folyamataitól és a külső természeti folyamatoktól.

Az absztrakt fogalmi gondolkodás léte ellenére az ember szerves része a természetnek. Közvetítő rendszereket (tárgyi eszközök, nyelv, intézmények, értékrend) létrehozva viszonylagos önállóságra tett ugyan szert, de ez a viszonylagos önállóság nem természetenkívüliség. Lehetőségei a természeti korlátok – a geoszféra-bioszféra – és az emberi biológikum törvényei között léteznek, mert a természeti folyamatoknak ontológiai prioritása van minden emberi tevékenységgel szemben.

A környezet szónak többféle jelentése van attól függően, hogy a köznapi tudat szintjén vagy a tudományokban használjuk-e. Az egyes tudományok környezetfogalma is mást-mást takar. Az ökológiai, humánökológiai környezetfogalom nem értelmezhető úgy, ahogyan a köznapi tudat szintjén megjelenik: a különböző élettelen és élő feltételek összessége. Ugyanis a belső feltételek, az élőlények mindenkori állapota is befolyásolja azt, hogy melyek a ténylegesen ható külső tényezők. Ezért a környezet szó jelentésének értelmezése önmagában nem lehetséges. A ténylegesen ható külső faktorok és az e hatások alatt álló anyagcsere-változók együttes vizsgálata szükséges az ökológiai környezetfogalom definiálásához. Azaz az ökológiai környezet és az élőlény túróképsége elválaszthatatlan. Az élőlény és a környezet kapcsolata kölcsönviszony, nem csupán a környezet hat az élőlényre, minden élőlény maga teremti saját környezetét. Az ember helyzete annyiban különbözik a többi élőlénytől, hogy a ténylegesen ható természeti tényezők mellett a pszichés és a szociális faktorok is beletartoznak környezetébe.

Uhrman Iván: A természet végső soron mindannak az összességét jelenti, ami a Földön nem az ember tevékenysége nyomán jött létre: tehát a homoksivatagot és a kopár sziklavidéket is. Ám a természetnek civilizált emberek közötti kultuszában

mindenekelőtt azt értik e szón, ami szép is benne: a dús növénytakarót és állatvilágot.

Környezet alatt mindazon elemek összességét értjük, amelyek bármely élőlényt vagy élettelen objektumot körülvesznek. Eredetileg ez is magától értetődően a természet része volt, még az ősember barlangja is. Ahogyan az ember civilizálódik, fokozatosan szeparálja környezetét a természettől, s ezzel együtt nő nosztalgiaja is az iránt. (Történelmileg ez már a hellenisztikus korban kimutatható a bukolikus költők műveiben.)

Agócs József: A természet, a környezet (és a világ, az élet, az isten) szóval eddig azt az ismeretlen valamit neveztük meg, amelyről az eddigi és jelenlegi tudományok, filozófiák és vallások kiszakított részleteket, hiányos és torz vetületeket vizsgáltak az emberi piacra (meghatározóan pénzt) termelő gazdaság hatékonyabbá tételére, a káros hatások és következmények igazolására, a vizsgálatokat végzők önigazolására. A hagyományos célú és szemléletű tudományok, filozófiák és vallások ebből következően csak azt mondják meg, hogy mivé lehet(ett) szétszedni a valóságot, hogy milyen világ következik vágyálmainkból, hogy mi fejezhető ki az ismeretlenből formális és elvont fogalomrendszereink segítségével.

A természet, a környezet szerveződési szintjeiről, az egyes szintek belső szerkezetéről, organiztikus tulajdonságairól, külső és belső létfeltételeiről, mértékéről, a kifejezéséhez szükséges fogalomrendszerekről, az ember helyéről és szerepéről csak az utóbbi negyven év szellemi forradalma tett föl kérdéseket, s adott rájuk válaszokat. A végeredményt jelentő, mintegy tizenöt éves örvényrendszer-elmélet csak azért nem közismert még, mert az új gondolatoktól való félelem s a velük szembeni erőszak ma nem a szerzők és műveik megégetésében, hanem a téma elhallgatásában, elfojtásában, az elavult hagyományok további erőltetésében nyilvánul meg.

A természet és a környezet hiánytalan és megbízható, mert ellenőrzött előfeltételekben alapuló (örvényrendszer szemléletű) képét felvázoló tanulmányból azt lehet kiemelni, hogy ez a kép egymásbanfoglaltsági hierarchiát mutat a valóság minden szerveződési szintjére nézve. A földi élet például egyetlen harmadfokú (háromfokozatú) organizmus: első fokon az élőlények (populációi, társadalmi), másodfokon az ökoszisztémák, harmadfokon pedig a bioszféra. Ember egyede számára a társadalom az első fokú belső környezet, az ökoszisztéma a másodfokú belső környezet, s a bioszféra a harmadfokú belső környezet. Külső környezet a bioszféra külső környezete, azaz a világűr és a litoszféra.

Az élőlény-populációk együttműködése és szerkezete az ökoszisztémák élelmi hálózatnak nevezett, motor funkciójú katalizátorhálózat (és nem „társulásán”) belül, s az ökoszisztémák együttműködése a bioszféra külső gerjesztésű örvényrendszerén belül analóg a sejten belüli katalizátorhálózat (DNS, enzim membrán) molekuláinak együttműködésével és szerkezetével.

Az emberi működés eddig vagy vírusműködéssel analóg (kórokozó, parazita jellegű), vagy fejletlenségből következő (lárvaszerű), vagy cél- és irányítévesztésből következő (ösztönös), természet és környezet elleni működés volt, s még ma is az. Emiatt a tartós létezés feltételeit jelentő egészséges, ép, tiszta természet és környezet ma már nem létezik, legfőlegbb hiányos, töredékes, szennyezett formában, és szinte védtelenül állunk szemben a létfeltételekben egyre szegényebb külső környezettel. A belső, az élő környezet felújítása, újjáépítése, regenerációjának segítése azonban talán még lehetséges, ha időben és mindenütt hozzákezdünk.

Lányi András: A természet a kultúra kontrasztfogalma. Azóta beszélünk természetről, amióta az ember megkülönbözteti magát és magateremtette világát

„hátterétől”. Azóta van tehát, amióta pusztítjuk. Van, mert pusztul. S mert részsei vagyunk, vele pusztulunk magunk is.

Környezeten rendszerint az élővilágot értjük, melynek együttműködésen és kölcsönösségen alapuló rendjével kibékíthetetlen ellentmondásba került egyéni céltudattól vezérelt, uralomra és használatra beállított magatartásunk, az egész technológiai civilizáció a maga töredékes, abszurd ésszerűségeivel. A környezet a rendszerelvű gondolkodás fogalma. A környezetével dinamikus csereviszonyban álló, tehát nyitott rendszer képes csak belső állapotát szuverén módon szabályozni. Az ember azért képes szabad önrendelkezésre, mert függ környezetétől. Szabadsága így nem jelentheti a környezeti adottságok pusztja erőforrásként való kiaknázását (vulgo: a természet leigázását, uralmat a „másik” felett). A szabadság azt jelenti, hogy amilyen mértékben képesek vagyunk tudatosan alakítani viszonyunkat környezetünkhez, olyan mértékben felelősek is vagyunk érte. A környezet fogalmának elemzése végső soron a természet rendje és az erkölcs rendje közti összefüggés felismeréséhez vezet – transzcendens közvetítés nélkül.

– *Lát-e a természet és az ember viszonyában valamilyen mélyülő válságot, vagy pedig ez minden kornak a sajátja volt?*

Kamarás István: Különböző korok és kultúrák esetében más és más az ember és a természet közötti kapcsolat. Tarthatják istennek, félelmetesnek, szépnek, hasznosnak, leigázandónak, partnernek, kozmosznak. Úgy tűnik, hogy a mi euro-amerikai kultúránkban a válság mélyül, miközben a viszony tudatosodik, s ennek eredményeképpen a nyersanyagbánya ismét „természetes” természet, ismét kozmosz, ismét „szent” lehet az ember szemében.

Gyurkó János: A természet és az ember viszonyában mélyülő válságot látok, mivel az ember vagy inkább az emberi társadalom tudományos és műszaki felkészültsége révén, valamint a technokrata és fogyasztói, azaz leszűkített értelmezésű haladás igényétől vezelve képessé vált a természet súlyos károsítására, elpusztítására. Bár korábban is törekedett a természet erőinek kihasználására, sokszor rablógazdálkodással, de képességei, képességeirőstítői még nem voltak alkalmasak a végzetes pusztításra.

Frank Éva: A természet és az ember viszonyában természetesen nincs válság. Mert viszony sincs. Bármiféle viszony emberi kategória. Az ember viszonyulása a természethez mindig önhitt volt. Mindig úgy vélte, ez olyan valami, amit le kell győznie; úgy vélte, a természet legyőzhető, és éppen az ember van erre hivatva. Nagy önhittségében nem szokta észrevenni az apró-cseprő figyelmeztető jeleket, mint egy özönvíz, egy sivatag kialakulása, egy atomrobbanás.

Zsolnai László: Az ember és a természet viszonyában súlyosan mélyülő válság tapasztalható. Az ember mindig harcolt a természettel, korunkban azonban ez a harc drámai méreteket öltött, új, veszélyes dimenziókban jelentkezik. Mára az ember a fajok szuperpredátorává, a természeti ökoszisztémák drasztikus átalakítójává és a természeti folyamatok nagy manipulátorává vált.¹

Szűcs Ferenc: Természet és ember viszonyának örök irodalmi szimbóluma lehet Hemingway Az öreg halász és a tenger című ismert műve vagy Babits Mihály ezen sorai: „A hal Jónásnak fáj, s Jónás fáj a halnak...”. Nem kell ezért ezt a viszonyt túlságosan idealizálni. Különösen nem lehet a természethez való visszatérés illúzióját etikai vagy társadalmi modellé tenni, mert ezzel esetleg a farkastörvényeket is igazolni lehet.

¹ Lásd részletesebben Juhász-Nagy Pál–Zsolnai László: Homo nonsapiens, 2000. 1992. március 3–5. old.

Mélyülő válságról legfeljebb azért lehet beszélni, mert technikai eszközeink megváltoztak, az előző korokhoz képest megnöttek a lehetőségeink a pusztításra. Ettől veszélyesebb minden beavatkozásunk a természetbe, és emiatt lenne szükség nagyobb felelősségre.

Agócs József: Az ember megjelenése néhány millió évvel ezelőtt a bioszféra válságának megnyilvánulása volt, amely a Föld kihűléséből, a jégkorszakokból, a létfeltételek fogyatkozásából következett. Az eddigi emberi tevékenység, mint fejlődésbeli kitérő, tovább fokozta a létfeltételek fogyását. A létfeltételek külső környezeti eredetű fogyásának s a belső környezet ember általi szétrombolásának eddig csak helyi katasztrófákban megnyilvánuló következményei most váltanak át globális, a bioszféra egészét érintő, a földi élet végét okozó katasztrófába. A természetvédelem lassította ugyan e katasztrófa kiteljesedését, lehetővé tett ugyan egy kis időnyerést, hogy felismerhessük és megérthessük, mi is a teendő, de ez az idő is elfogyott már.

Nánási Irén: Az ökológiai krízis a természet és az ember viszonyában történetileg mélyülő válság következménye. A homo sapiens kialakulásától kezdve pusztítja természeti környezetét. Az egyes korszakok között csak a pusztítás mértékében van különbség. A természet-ember viszonyban három nagy fordulat követhető nyomon, amelyek alapvető változást hoztak, illetőleg kell hogy hozzanak e viszonyban. Ezek a mezőgazdálkodó társadalmak létrejötte, az ipari társadalmak szerveződése és az információs társadalom, a természettel való megbékélés időszaka.

A mezőgazdálkodó társadalmak (Mezopotámia, Egyiptom, India, Kína, a görög-római és középkori keresztény kultúra) is hagytak maradandó „sebeket” a geoszféra-bioszféra folyamatain, de a természet tisztelete, a kímélet volt rájuk jellemzőbb. Ennek okai a létmódban és az e létmóddal összefüggő természetszemléletben, értékrendben keresendők. A mezőgazdálkodó társadalmak között – hasonlóságaik mellett – jelentős különbségek mutathatók ki. Témánk szempontjából lényeges az, hogy azok a szemléleti és értékrendbeli problémák, amelyek az ökológiai krízishez vezettek, a görög kultúrában kezdődtek el a természet leértékelésével, az ember intellektuális képességei szerepének túhangsúlyozásával.

Folytatódott ez a folyamat a zsidó-keresztény kultúrában a világmindenségnek lényegüket tekintve összemérhetetlen létezőkre hasadásával, transzcendens értékrend feltételezésével. A gyakorlati következmény – a növekvő természetpusztítás és önpusztítás – az ipari társadalmak szerveződésének sajátja. Az ipari tevékenység szükségletei, az urbanizációval széthulló természetes kapcsolatok, az értékrendváltás, a modern (specializálódott) szaktudományok kialakulása mind hozzájárultak a pusztításhoz. Megjegyezve azt, hogy az ipari társadalom szerveződése, ezzel együtt a modern természettudományok kialakulása, kétarcú folyamat: értékteremtő és természetpusztító egyszerre. A modern természettudományok kialakulása az ökológiai látásmód elvesztésével járt, lényeges tényezője volt az ész mindenhatóságába vetett hitnek és az ezzel összefüggő voluntarista természetátalakításnak. Ugyanakkor a modern természettudományok tették lehetővé a geoszféra-bioszféra globális folyamatainak feltérképezését, hozzájárultak a tudományos igényű ökológia létrejöttéhez.

Napjaink ökológiai krízise közepette is reménykednünk kell abban, hogy lesz a természet-ember viszonyában egy harmadik fordulópont: a természettel való megbékélés, a bioszférába való visszailleszkedés időszaka. Más reális választása a homo sapiensnek aligha van.

Uhrman Iván: A válság egyidős az emberré válás kezdetével, de ez nem mond ellene annak, hogy azóta folyamatosan mélyül s egyre rohamosabbá válik – századunk második felére érte el a katasztrofális, végére pedig alighanem a jövátéhetetlen szintet. Az úgynevezett „természeti egyensúly” jövátéhetetlenül felborult az ember megjelenésével. Az ember a kőbaltától az atomreaktorokig és műholdakig mind agresszívakban provokálja a természetet, az pedig mind súlyosabb visszacsapásokra kényszerül.

Lányi András: Melyek azok a vonásai civilizációnknak, amelyek elmélyítették ezt a válságot? A tudás fölcserélése az információval, az igazságé a hatékonysággal, a szabadságé a fogyasztással, a felelőssége a haszonnal, a szervezete a mechanizmussal, a személyé az egóval, a munkálkodásé a gépies robottal, a fejlődésé a növekedéssel, a minőségé a mennyiséggel.

Valamint az is, hogy fajunk biológiai értelemben vett „hontalanságát” a végletekig vittük: nem kötődünk semmiféle saját környezethez, nem érezzük és nem őrizzük a biotóp, a nyelv, a kultúra életető, megtartó közösségét.

– Vajon szükségképpen kísérté az emberiség történelmét a természet önző kihasználása; lehet-e egyáltalán önzetlenül kihasználni vagy akár csak használni? Van-e értelme az önzés és önzetlenség ellentétének a természettel kapcsolatban?

Szűcs Ferenc: Az önzés etikai minősítés, amely az emberi magatartásra nézve elmarasztaló, ezért nem tartom szerencsésnek a természet használásával, illetve kihasználásával kapcsolatban előítéletként alkalmazni. Ugyanilyen szubjektív a „használni”, „kihasználni” szavak értelmezése is. Hiszen bizonyos értelemben maga a természet is ezeken a törvényeken és kölcsönhatásokon alapul. Az utilitarizmusnak teljes kizárása egy pantheista misztika alapján olyan tagadása lenne minden technikának, amit csak az engedhet meg magának, aki nemcsak repülőgépre, de lovas kocsira sem ül fel. Az önzés helyett inkább a gátlátsatlanság vagy a felelőtlenség szavakat használnám, amelyeknek a természettel kapcsolatos magatartásunkban is van értelme.

Agócs József: Az önzés és az önzetlenség ellentétének a természettel kapcsolatban csak úgy van értelme, ha „az önző kihasználás” egyoldalú előnyök erőltetését (vírusszerű működést, parazita életmódot, a bioszféra élettelenítését) jelenti. Az „önzetlenség” tartalma pedig a kölcsönös előnyökön alapuló viszony: ökoszisztéma- és bioszfératenyésztésnek, az orvosi működésnek, éltetésnek felel meg, ahogy a többi populáció is ilyenfajta önzetlen működést folytat.

Az önzés, az önuralom hiánya eddig szükségszerű, elkerülhetetlen volt, mert csak most szereztük meg – az örvényrendszer-elmélet megtalálásával, a DNS-program megértésével – az önzetlenséghez, az önuralomhoz szükséges ismereteket, azt, hogy mivel szemben milyen irányban, milyen mértékben, mikor és hogyan kell uralkodnunk önmagunkon. (Képességünk ehhez nyilván nagyon régen rendelkezésünkre áll már.)

Uhrman Iván: Önzés és önzetlenség etikai kategóriák, tehát csakis ember és ember között vehetők fel és követelhető meg az utóbbi. A természetben belül ennek nincs értelme. Az önzés ott magától értetődő küzdelmet jelent a fennmaradásért, az önzetlenség pedig életképtelenséget. Ebből következően az embertől sem lehetett volna várni a természettel szemben önzetlenséget. A jól felfogott önzés jegyében viszont tartozott volna jobban gazdálkodni annak javaival, kevésbé brutálisan és mohón kihasználni. Az ember azonban e szempontból tragikusan rövidlátónak és elbizakodottnak mutatkozott. Egyszerűen nem tudta elképzelni, hogy a tiszta levegő, víz, ózon stb. nem áll rendelkezésére végtelen mennyiségben.

Zsolnai László: Az önzés (selfishness) olyan cselekvési motívum, amely szerint a cselekvő csak a saját hasznát igyekszik növelni, tekintet nélkül másokra. Az önzetlenség (altruism) ellenben olyan cselekvési motívum, amely szerint a cselekvő csak a mások hasznát nézi, tekintet nélkül önmagára. A tradicionális gazdálkodást egészen nagyapáink koráig az jellemezte, hogy tiszteletben tartotta, nem sértette a természeti ökoszisztémák alapvető funkcióit és struktúráit. Megőrző erőforrás-használat volt ez, csak a többletet, a fölösleget vette el a természettől, s amit oda visszajuttatott, az feldolgozható, abszorbeálható volt a természet által. Ezt a stratégiát intelligens önzetlenségnek nevezhetjük, amely egyfajta életképes kompromisszumot valósít meg a természet java és az emberek java között. Ezzel szemben a modern gazdálkodást a természettel szembeni kíméletlen önzés, a természet tökéletes kihasználása jellemzi. A természet semmibevétele persze nem tartható fenn sokáig. A természeti ökoszisztémák rohamos összeomlása és a drasztikus, negatív természeti visszahatások (ózonlyuk, globális felmelegedés) rá fogják kényszeríteni az emberiséget a természet iránti önzetlenségre – persze iszonyatos szenvedések árán.

Kamarás István: Mindenféle viszonyulásunk enre vonatkoztatott, így önzővé is válhat. Minél szabadabb és felnőttébb az ember, annál inkább visszaélhet bármivel. Ez mindenfajta – buberi értelemben vett – Én–Az kapcsolatot fenyegethet, s csak az Én–Te kapcsolatok igazán önzetlenek. Buberi értelemben nem lehet önzetlenül használni, mert a használat tipikusan Én–Az viszony. Ez is létrejöhet minimális vagy kevés önzéssel, az Én–Te kapcsolat viszont – mert találkozás, feltárási találkozás, rácsodálkozás egysége – mentes lehet az önzéstől.

Nánási Irén: A természet önző kihasználása szükségképpen kísérté és kíséri még ma is az emberiség történelmét. De nem azért, ami az etológiai, szociobiológiai szakirodalomban gyakran olvasható, nevezetesen, mert az ember biológiai természeténél fogva önző lény. Ez egy rendkívül kényelmes önfelmentő, felelősségelhárító ideológia, az összes negatív következményével. Az újszülött születése pillanatában sem nem önző, sem nem önzetlen. Van és gondozásra szorul. Az önzés vagy önzetlenség tanulás eredménye és értékrendtől függ. A lényeg az, hogy mit tekint az ember önértéknek és mit önmaga számára valónak, tételez-e fel értékkülönbséget a természeti folyamatok és önmaga között. Nagyon lényeges ebből a szempontból az, hogy az értékatalonja immanens-e vagy transzcendens. Az alapvető szemléleti problémák azokban a kultúrákban és akkor kezdődnek, ahol és amikor az ember önmagát vagy egy transzcendens létezőt tekint mércének és figyelmen kívül hagyja a természeti törvényeket. Ez az önértékelési zavar a görög-római kultúrában kezdődött. A harmóniaeszményen belül megjelent az egység hasadása: a világmindenségnek az örök, tökéletes tiszta szellemi létre és a változó, tökéletlen természeti folyamatokra való hasadása. A test és a lélek elválasztása, valamint az ember szellemi képességeinek túlértékelése megbontotta a természet-ember egységét.

Nagyon lényeges mozzanata a homo sapiens önértékelési zavarának az a zsidó-keresztény hit, amely szerint az ember Isten képmása. Mint ilyen, alapvetően különbözik a többi természeti létezőtől. Az egység hasadása teljessé vált. Egyik oldalon a semmi által nem korlátozott, abszolút szabad akarattal teremtő Isten, a másikon a létben és működésben Istentől függő, alá-fölérendeltségi viszonyokat tartalmazó teremtetett világ, benne az emberi lét teljes polarizációja, a test és a lélek abszolút szétválasztása. Egyik oldalon a természet, a másikon a szabad akarattal bíró ember, aki az alacsonyabb rendű élőlényekkel egybe nem vethető módon fejezi ki az Istenhez való hasonlóságot. Úralomra rendeltetett, ugyanakkor alárendelt, kiszolgáltatott. Ez az emberi létnek ez a kettőssége, valamint az a keresztény hit, mely szerint Isten abszolút autonómiáját és az ember szabad akaratát a természeti

törvények nem korlátozzák, szemléleti kiindulópontja a voluntarista természetátalakításnak, az önző természethasználtnak. Ezt a tényt nem befolyásolja az sem, hogy a természet feletti uralom jelentheti a megművelést, megőrzést és a rablógazdálkodást egyaránt, valamint az sem, hogy a keresztény hit elveszi a természettől az önértéket.

A természetszemléletben, értékrendben bekövetkezett változásnak azonban sem a görög-római kultúrában, sem a középkori keresztény kultúrában nem voltak a természeti folyamatokat globálisan érintő kihatásai, noha maradandó lokális természetkárosodás mindkét kultúrában kimutatható. Az értékszavaz, önértékelési zavar elkezdődött. Ez a folyamat az ipari társadalmak szerveződésével folytatódott és felerősödött, immár szembetűnő gyakorlati következményekkel. Isten mindenhatósága helyére az ész és a nevelés mindenhatósága lépett. A külső természetet és az emberi biológikumot az emberi tevékenység kimeríthetetlen erőforrásaként kezelték. A rablógazdálkodás, a természet önző kihasználása a XVIII. századtól fokozatosan globálissá vált. A transzcendens értékek helyét a földi értékek veszik át, csak hogy ez az értékrend merőben különbözik a keleti kultúrák és a görög-római kultúra természettisztelő értékrendjétől, mert az értékhierarchia csúcsán a gazdasági haszon áll. Valamint a természet korlátlan kihasználásának „alátámasztására”, motiválására megszületik az „értelmes önzésnek” mint természeti adottságnak a gondolata.

A megoldás kulcsa szemléleti és értékrendbeli: annak tudomásulvétele a gyakorlati tevékenységben, hogy az ember a természet szerves része, egy a létezők közül. Igaz, jelenlegi tudásunk szerint ő az egyetlen, akiben tudatosulnak a folyamatok. Ez azonban nem jogosítja fel a természet feletti uralomra, hanem kötelez. A természet, a kulturális örökség és önmaga iránti felelőssége körét bővíti.

Az elmondottakból kitűnik, hogy az önzés és önzetlenség fogalom párnak van értelme a természettel összefüggésben is. Önzetlenül kihasználni semmit nem lehet, hiszen a kihasználás eleve tartalmazza az önzés mozzanatát. A használat szóval kapcsolatban pedig az a probléma, hogy egyoldalú viszonyt sejtet. Amit használnak, az passzív, elszennvídi a hatást. A homo sapiensnek, ha életben akar maradni, nem használnia kell a természetet, hanem benne kell élnie, igazodnia kell a természeti törvényekhez, illeszkednie kell a geoszféra-bioszféra folyamataihoz.

Kézdy Edit: Sajnos hajlok arra a gondolatra, hogy a biológiai létét meghaladott (a Paradicsomból kiűzetett) ember szükségképpen hagyta el, használja ki a természetet. Az „önző” fogalom helyett inkább azt mondanám, hogy a helyzetéhez képest nem látom elég okosnak az embert.

Lányi András: Önzésen kétféle dolgot érthetünk. Az első, az önfenntartás parancsa (a magunk javának szolgálata), együttműködésre és egészséges önkorlátozásra készítet. Azok a kultúrák bizonyultak képesnek a tartós fennmaradásra, melyek ennek megfelelő magatartást alakítottak ki egyedeikben. Merőben más a helyzet a mai ember egoizmusával. Ez nemcsak a faj fennmaradása szempontjából diszfunkcionális, hanem az egyén személyiségét is felszámolja. A személyes vonásaitól megfosztott, következtetésképp kapcsolatképtelen és örömtudatlan, logikai szubjektum költség-haszon elvű működése a társadalmi szolgáltatások piacán – íme, ez volna a modern egoizmus. Célja: az eszközök, azaz minél több tárgy és berendezés elhasználása (hulladékká alakítása) a birtoklás időleges illúziójával. Eredménye: hatékony eszközzé formálja önmagát és másokat.

Gyurkó János: A természettel való együttélése során az ember mindig törekedett a természet önző kihasználására. Úgy érzem, hogy az önzés végigkísérte az embert történelme során, és mindig is közrejátszott abban, hogy környezetétől, a természettől és embertársaitól elidegenedett. Ugyanakkor a természettől való

harmonikus együttélés mindig is alapvető emberi érdek volt, most is az. Tehát a józan önzés, az érdekek helyes felismerése a természet értelmes használatához és nem szűk látókörű kihasználásához vezet. Éppen ezért nem is annyira az önzés és önzetlenség ellentétpárjáról beszélnek, hanem annak elismeréséről, hogy ami a természetnek jó, az nekem is jó.

Frank Éva: Hogy az emberiség történelmét a természet kihasználására törekvés kísérte, ez tény. Hogy szükségképpen-e? Ez a kérdés már valószínűleg értelmetlen, mint ahogy ellentmondás az „önzetlenül használni, kihasználni” határozás szerkezet. A természettel kapcsolatban nyilván nincs értelme az önzés-önzetlenség ellentétpárnak, mivel tudása az önzésről-önzetlenségről, úgy gondolom – újra – csak az embernek van. Az emberi cselekvéssel kapcsolatban természetesen jogos a kérdés. Válaszoltak is már rá:

„Nézz a furfangos csecsemőre:
bömböl, hogy szánassa magát,
de míg mosolyog az emlőre,
növeszti körmét és fogát.”

(József Attila)

- Lát-e, vall-e olyan értékrendet (értékhierarchiát), amelybe a természet, az ember és az ember alkotásai beletartoznak, szemlélhetők-e ezek egyazon módon? Van-e értelme ebben a vonatkozásban a szent és profán kifejezések használatának? Ha igen: szent-e a természet?

Gyurkó János: Nem hiszem, hogy a természetet, az embert és az ember alkotásait az értékhierarchia különböző szintjeire kellene állítanunk. A fontos éppen a kapcsolatuk, egymástól való kölcsönös függőségük hangsúlyozása. *Mircea Eliade* „Szent és Profán” ellentétpárja elgondolkoztató. Felfogásom inkább *Boda László* erkölcsi teológiai gondolatmenetét követi. Eszerint Isten a szentség teljessége, és ő szólítja fel népet arra, hogy „legyetek szentek, mivel én szent vagyok!”. A szentségre való törekvés tehát az ember törekvése az istenközelségre, és ez a legteljesebb módon a teremtet világ közösségében, azaz az emberi és természeti közösség egységében valósulhat meg.

Kézy Edit: Szent az, ami Istennel kapcsolatban áll. Eszerint nemcsak a természet szent, hanem az ember, sőt az ember alkotásai is azok. Profán az, amiről nehéz belátnunk, hogy szent.

Nánási Irén: Látok és vallok olyan értékrendet, amelybe a természet, az ember és az ember alkotásai egyaránt beletartoznak. Ez az értékrend azonban nem köthető egy történelmi időszakhoz, egy kultúrkörhöz, egy kultúrkör bizonyos eleméhez (pl. a valláshoz, a tudományhoz stb.). A különböző kultúrákban történetileg felhalmozódott örökségről van szó. Az egyénnek magának kell felépítenie ezekből az értékekből saját értékrendjét. Ebben az értékrend szempontjából is képlekeny világban a családnak és az iskolának nem az az alapvető feladata, hogy csak egyfajta értékrend kizárólagosságát deklarálja és azt ráerőszakolja az egyénre. Fel kell mutatni a különféle kultúrák értékeit abból a célból, hogy az egyén maga építhesse fel értékrendjét. A napjainkban olyannyira szükséges toleranciának, autonómiának és felelősségvállalásnak ez elemi feltétele. Az értékek szempontjából a természet, az ember és az ember alkotásai szemlélhetők és kezelhetők egyazon módon, nevezetesen önértékként. Tevékenységünkben ezen értékek érvényesülésében a kompromisszumkeresés a fontos.

Az értékhierarchia csúcán az önértékek állnak. Ezek: a geoszféra-bioszféra folyamatai, a bioszféra diverzitása, az ember személyisége, létének biológiai,

pszichológiai, szociális oldala, az évezredek alatt felhalmozódott kulturális örökség, a gazdasági haszon mint a jóllét (nem pusztán a jólét) egyik fontos tényezője.

Ebben az összefüggésben nincs értelme a szent és a profán kifejezéseknek. A hívő ember számára, legyen buddhista, keresztény vagy bármilyen más vallás követője, természetisztelete, természetszeretete vallásos hitén alapul. Számára mint Isten teremtménye szent a természet. A nem vallásos ember természetisztelete természet tudományos ismereteken nyugszik. Számára a természeti folyamatoknak ontológiai prioritása van minden emberi tevékenységgel szemben. Ebben az összefüggésben nem az a lényeg, hogy ki hogyan jut el a természet tisztelőéhez. A végeredmény a fontos. Engedjessék meg az egyénnek az, hogy végre maga döntse el és nyíltan, a megbélyegzés veszélye nélkül vállalhassa: a természethez, az embertársaihoz való viszonyát meghatározó értékrendjének kialakításában szüksége van-e Istenre, vallásos hitre, ha igen, milyenre, vagy nincs szüksége.

Frank Éva: Használni-kihasználni, uralkodni-birtokolni szoros rokonértelműségben vannak. Vajon lehet-e birtoklástudat nélkül uralkodni; használni valamit, valakit, anélkül, hogy kihasználják?

Melyik a tágabb fogalom: a természet vagy a környezet? Tágabb: a környezet, mert benne van a természet is, az én is. Tágabb: a természet, mert ennek része az ember alkototta világ is, és az embertől függetlenül létező univerzum, melynek része az én is.

A természet, az ember, az ember alkotásai szemlélhetők egyazon módon is – ez pusztán a szemléltől függ. Mint ahogy az is, mit jelent az „egyazon mód”. Ez is, az is, amazok is vizsgálhatják tudományosan, közelíthetik a vallás nézőpontjából, tudomásul vehetik a mindennapok partikularitásában, ábrázolhatják is, befogadhatják is művészi élményként. Az emberiség számára valószínűleg semmi sem „szent”, az egyén számára lehet az. Sőt! Talán éppen attól lesz emberi az ember, ha képes a „szent” megsejtésére:

„Könnycsepp – egy hangya ivott belőle,
eltűnődve nézi benne arcát
és mostan nem tud dolgozni tőle.”

Szűcs Ferenc: A zsidó-keresztény világ- és emberszemlélet szerint valóban van értékhierarchia a teremtményi létben. Az ember – ha nem is a teremtés koronája – istenképisége folytán mégis a teremtett világ élén álló, sajátos helyzetű teremtmény. Noha élőlény a fűszál és a madár is, Jézus tanítása szerint az ember mégis drágább ezeknél. Az ember világa, személyisége tehát nem lentről, idősebb teremtménytársaihoz való viszonyából érthető meg, hanem fentről, Istennek hozzá való viszonyából. Ebben a rendben igaz az is, hogy „több az élet”, mint a fizikai-biológiai létezés. Ebbe a többbe tartozik az ember szellemi alkotásainak összessége is.

A szent és profán ebben az összefüggésben nem a vallásos és nem vallásos szféra megkülönböztetése, hanem egy szemléletmódé. Lehet a természetet is – noha nem Isten – áhítatosan is megközelíteni. Ezt teszi az irodalomban a tájlíra, és a laboratórium is válhat oratóriummá, ha a benne kutató számára a csodák felfedezése történik, amint azt például *Einstein* vagy *Szent-Györgyi Albert* vallomásaiban halljuk.

Zsolnai László: A nem antropocentrikus világszemléletek (például a buddhizmus, a taoizmus) alkalmasak arra, hogy mellérendelten szemléljék a természetet az egyik oldalon és az embert alkotásaival a másik oldalon. Ez nem jelenti az emberi jelleg tagadását, sőt! Önmagunkat a természet sajátos teremtményének kell tekintenünk, de el kell ismernünk a természeti létezők másságát. A természetnek ontológiai elsőbbsége van az emberrel szemben. Ez azt jelenti, hogy a

természet létezhet ember nélkül, de megfordítva nem: az ember nem élhet a természet nélkül. Nem mondhatjuk így: „én és az anyám”, csak úgy: „az anyám és én”. A helyes sorrend tehát: természet és ember, nem pedig fordítva!²

Kamarás István: Egyfelől minden szentnek tekinthető, mert minden a léthől részesedik. Másfelől a keresztény ember számára az egyedül szent Teremtőhöz képest a teremtmények nem úgy szentek, mint más kultúrákban. Imádni nem kell őket, csodálni, értékelné és óvni igen. Lehet azonban kutatni és felhasználni is, tudva, hogy mindez nem a miénk, hogy ránk bízottot, hogy felelősek vagyunk érte.

Agócs József: Az emberi társadalmak és egyének azon, eddig rejtve maradt vagy éppen elfojtott képességeik szerint értékesek a bioszféra, az ökoszisztémák, a többi élőlény-populáció s rajtuk keresztül a jövő emberi nemzedékek számára, amelyek kifejlesztésével és alkalmazásával föl lehet váltani az ellenműködést együttműködésre, a földi életet fenyegető közös veszélyek fölismerésére és elhárítására, tartós létezési feltételeink előállítására. Technikánk s egyéb alkotásaink aszerint értékesek, hogy alkalmasak-e bioszferánk optimális állapotának újjáépítésére, a regeneráció segítésére s az ép, egészséges állapot fönntartására. Elméleteink, természet-, környezet-, világ- és istenképeink vagy aszerint értékesek, hogy adnak-e hiánytalan és ellentmondásmentes képet a valóságról, vagy ha nem is adnak, de a bennük (tévesen) értelmezett tény- és összefüggésrészletek, valamint a tévedésekből való okulás révén alapanyagot szolgáltatnak az eddigi részeredmények szintézisére, új keretbe foglalására, a minden szempontnak megfelelő világkép kialakításához.

Ember számára csak az a bioszféraállapot lehet végső érték és szentség, amely a tartós létezés minden feltételének megfelel és maximális tartalékokkal is rendelkezik. Értéktelen, igénytelen, profán stb. jelzőkkel a biztosan be nem vált kísérleteket illethetjük.

Lányi András: Ha más nem, az ökológiai katasztrófa arra tanít bennünket, hogy igyekezzünk egységben szemlélni a történelem világát a természet világával; e kettő halálós egymásrataltsága mindennapos tapasztalatunkká lett.

A szimbolikus környezet ökológiája (humánökológia) megerősíti a huszadik századi bölcelet két alapvető – meglehet, igen kevésbé méltányolt – felismerését. Ezek szerint: értékválasztásaink elsődlegesek ismereteinkhez képest; és nem a megegyezés teremt közösséget, hanem a közösség megléte (a kölcsönös megértésbe vetett bizalom) teszi lehetővé a megegyezést, valamint az értelmes különbözést is.

Ezekre az elvekre koherens értékrend építhető, mely nem áll ellentmondásban a keresztény-európai kultúrhagyomány alapvető értékeivel, köztük a felvilágosodás és a modernitás vezéreszméivel.

Uhrman Iván: Ember vagyok, tehát értelmetlen volna az ember alkotásait tagadnom, ezek kiiktatását jelölöm meg a probléma megoldásaként. Ha az emberré válás nem következik be, úgy a természeti egyensúly épségben marad, de nem születik *Homérosz*, *Shakespeare*, *Mozart* stb. Akinek szemében ez megérte volna, az nem is ember. Másfelől viszont fel kell ismerni a természet értékét is: minél menthetlenebbnek látszik, annál inkább. A *szent és profán* kifejezéseket itt nem érzem helyénvalónak. Vallásos világkép szerint a természet is, a civilizáció is mutatkozhat egyaránt szentnek is, profánnak is, attól függően, hogyan viszonyul (vagy viszonyítják őt mások) a szentség fő hordozóihoz. A természet lehet például a profán bűnök jelképe (*Carmina Burana*) és Isten hatalmának bizonyítéka (*Assisi Szent Ferenc*).

² Lásd erről: *Zsolnai László:* Mit ér az ökonómia, ha magyar? Bp., 1987. Közgazdasági és Jogi Kiadó, és *Juhász-Nagy Pál:* Természet és ember. Bp., 1993. Gondolat Kiadó.

- *Mi az értelme Ön szerint annak a sokszor idézett és alighanem sokszor félreértett bibliai idézetnek, hogy: „Szaporodjatok és sokasodjatok, és töltsétek be a földet és hajtások birodalmatok alá; és uralkodjatok a tenger halain, az ég madarain és a földön csúszó, mászó mindenféle állatokon.” (Ter. 1,28) Helyes, ha bármilyen is uralkodik az ember? Egyet jelent az uralkodás a birtoklással?*

Gyurkó János: A Biblia értelmezésében az uralkodás nem birtoklást, hanem elsősorban felelősséget jelent. Felelősséget mindazok iránt, amiket, akiket Isten az uralkodóra bíz.

Kézdy Edit: Ez az idézet az ókor emberének azt jelentette, hogy az embernek meg kellett küzdenie a természet erőivel az életben maradásért. Sajnos az erőviszonyok eltolódásával is megőrizte az ember ezt az attitűdjét. Ma az uralkodás inkább az okos gondoskodást kellene jelentse, bár az ember intelligenciája sokszor kevésnek tűnik ehhez.

Kamarás István: A mondottakhoz hozzáértendő, hogy „mindezt istenképmás-ként és mint partnereim tegyék”. A számomra mérvadó egezeták szerint az „uralkodjatok” jelentése itt „jó legelőre terelni”, „megvédeni a vadállatoktól”, vagyis megvédeni. Az utóbbi évek keresztény teológiájában két elképzelés jelenik meg. Az egyik szerint a természetben mint értelmes egészen partnerkapcsolat, szolidaritás és kooperáció van, amint ezt *Szent Ferenc* vagy *Albert Schweitzer* képzelte el és élte meg. A másik értelmezés szerint az ember megbízott. Mindkettőnek megvan a hátulütője: az első felfogás relativizálhatja az ember és a természet különbségét és megkérdőjelezheti a technikát, a másik pedig utat nyithat a kollektív egoizmusnak. A világ mindenestire Istené, de partnereink, az embernek kell tenni vele valamit. Felelősségünk, a ránk rakott szolidaritás, teremtettségünk konstitutív alkotórésze.

Zsolnai László: A Teremtés könyvének idézett helye úgy értelmeződik a mai ökotológiában, hogy az embernek a természeti létezők pásztorává kell válnia. Ökológiai szempontból azonban még ez a szelíd értelmezés sem helytálló. A természeti létezőknek semmi szükségük az ember pásztorokodására. Épp ellenkezőleg! Egy természeti rendszer ökológiai értéke akkor maximális, ha evolúciója az embertől függetlenül, az emberi beavatkozástól mentesen ment végbe. A természetben ökológiai szempontból mi csak rontani tudunk. A „természetért való felelősség” fogalmának nincs semmi értelme. Mi csak a természettel kapcsolatos saját cselekvéseinkért vagyunk felelősek.

Lányi András: Ha az ókori Közel-Kelet egymással vetélkedő, harcias helyi istenségeinek egyike egy patriarchális vallás megalapításának hevületében tett is efféle kinyilatkoztatást prófétája által, épeszű ember ebben aligha találhat erkölcsi igazolást a mostani, hódításra és terjeszkedésre berendezkedett technikai civilizáció természetromboló magatartása számára. Az élet feltétlen tisztelete, valamint a másra át nem ruházható egyéni felelősség mindenestire elvitathatatlan vezéreszméi az öszövétségi erkölcsnek. Ezeken alapszik az evangéliumok tanítása is, amely az uralom helyébe egyértelműen a szeretetkapcsolatot állítja, győzelemként az erőszak elvetését hirdeti, és a másokért hozott áldozatot tekinti az uralom bizonyoságos jelének.

Nánási Irén: Egy ilyen rövidke bibliai részlet vagy bármely más idézet értelmét lehetetlen fölvázolni úgy, hogy elvonatkoztatunk a Biblia teljes szövegétől, a kereszténység intézményesülésétől, a zsidó-keresztény világfelfogástól, értékrendtől és ezek történeti formaváltozásaitól.

A hívő keresztények között sincs egyetértés a természet és az ember viszonyát illetően. Egyik oldalon *Assisi Szent Ferenc* vagy *P. Theilhard de Chardin*, akik a természetet és az embert egyenértékű teremtményeknek tekintették, a másikon

Szent Ágoston, A. Gehlen vagy Szathmáry Sándor, akik alacsonyabb rendűnek vélték a természeti folyamatokat.

Minden valószínűség szerint lehet a természet feletti uralkodást úgy értelmezni, ahogyan ezt *F. Furger* Az önkéntes aszkézis című írásában teszi. Úgy véli, az uralkodás megművelést, megőrzést jelent. Lehetséges, hogy csak ez az értelmezés élt volna, ha minden keresztény valóban Krisztus követője maradt volna, ha a katolikus egyház valóban Krisztus egyháza maradt volna, de nem ez történt. A kereszténység intézményesülése, a katolikus egyház létrejötte abszolút tekintélyelv alapján működő, merev hierarchikus viszonyokat teremtett az emberek között, amelyekben az uralkodás eléggé nyilvánvalóan alá-fölrendeltségi viszony, korlátlan hatalom. Az uralkodásnak ez az értelmezése nemcsak az emberek egymás közötti kapcsolatára vonatkozott, hanem fokozatosan extrapolálódott a természet-ember viszonyára is. Továbbá a zsidó-keresztény természetfelfogás lényege a természet-ember viszonyát illetően az, hogy Isten a világot semmiből, az ember javára teremtette. Tehát a természet nem önérték, hanem az emberért van. Az ember a teremtés koronája, a teremtett világon belül ő az egyetlen öncél. E két mozzanat összekapcsolódása alapvető szerepet játszott abban, hogy még hívő keresztények is – a bibliai szövegek által megerősítve – eljutottak a másik ember feletti, illetve a természeti folyamatok feletti korlátlan uralkodás igényéhez és sajnos gyakorlatához is.

Az uralkodás és a birtoklás nem szinonim fogalmak, az emberi lét más-más dimenzióit fejezik ki. Az uralkodás elsősorban létünk csoportviszonyaihoz kötött, alá-fölrendeltségi viszonyok között létező érdekérvényesítés. A birtoklás személyesebb tartotű, individuális létünk összetevője, azt jelenti, hogy valami az egyénhez tartozik, ő rendelkezik vele, sajátja. Amit birtokol, lehet munkaeszköz, egyéb tárgy, lehet a másik ember is (például a rabszolga vagy a feleség). A munkaeszközök vagy a másik ember birtoklása uralmi viszonyokat (alá-fölrendeltségi viszonyokat) is kifejez. Ebben az összefüggésben az uralkodás és a birtoklás nem függetlenek egymástól.

Uhrman Iván: Az emberré váláskor az embernek még nem volt egyéb célja, mint a többi élőlénynek: biztosítani saját fennmaradását az ellenséges környezettel szemben. Mivel azonban ez túl jól sikerült, fel kellett merülni a gondolat, hogy a Föld, a természet mindenestül az ember számára lett teremtve. Az idézett őszösvetségi hely ezt a felfogást adja az Úr szájába. A probléma az, hogy a filozófia már rég túllépett az ilyen naivan antropocentrikus világképen, s bizonyos tudományos vagy éppen gazdasági-hatalmi körök még mindig nem vonták le a konzekvenciát, hogy ha a Földet nem az ember számára teremtték, nem is használhatja azt kénye-kedve szerint. A folyókat megfordítani törekvő sztálini rendszer szélsőséges, de korántsem egyedülálló példa volt. A természetet azonban ha vissza lehet is szorítani, meg lehet is erőszakolni, tartósan uralkodni lehetetlen felette. Már *Xerxész* tapasztalhatta, hogy hiába próbál meg szárazföldi utat teremteni a Boszporuszon: egyetlen tengeri vihar tönkretelheti művét.

Agócs József: A „Szaporodjatok és sokasodjatok és töltsétek be a Földet” formula minden élőlény-populáció genetikai programjának egyik részét jelenti. A másik rész az, hogy ezt nem tehetitek korlátlanul, a többi populáció elpusztításával, kiszorításával, az élelmi hálózatok rövidre zárásával. Erre utal a „hajtsátok birodalmatok alá” és az „uralkodjatok a tenger halain és az ég madarain és a földön csúszó, mászó mindenféle állatokon” program is, amelyet érthetünk úgy, sőt úgy is kell értenünk: „vegyétek gondozásba, teljes felelősségű kezelésbe, legyetek gazdái, orvosai, segítétek őket létfeltételeik előállításában, erősítsétek önszerveződésüket” program-

ként, de amely program nem jelentheti azt, hogy semmisítések meg őket, foglaljátok el helyüket, tegyék őket életképtelen háziállatokká stb.

Az „uralkodjatok” azt (is) jelenti, hogy tanuljunk meg uralkodni, uralkodóhoz méltóan elsősorban önmagunk uraivá válni, azaz „alattvalóinkat”, a ránk szorulókat szolgálni. Az uralkodás, de még a birtoklás sem jelenthet önkényt, felelőtlen herdálást, a jövő fölélését, még ha a mai uralkodók és tulajdonosok zöme ezt teszi is. A probléma nem a szavakból, hanem önkényes, felületes, torz értelmezésükből következik.

Szűcs Ferenc: Már Schiller megsejtette, Max Weber pedig a tézis rangjára emelte, hogy a nyugati tudomány és technika bölcsője ennél a bibliai idézetnél ringott. Az uralkodás szó – noha a *kábas* héber ige meglehetősen durva jelentést is hordoz (fejére taposni) – mégsem a birtoklást fejezi ki, hanem a teljes idézet összefüggésében ennek az ellenkezőjét: a maga képére teremtett ember Isten uralmának a jele a földön. Ez egyúttal felelősséget, a Teremtőnek való számadási kötelezettséget is jelent. A teremtés másik elbeszélése (Ter. 2,15.) pontosítja is ezt a megbízatást: „művelni és őrizni” kell a kertet. A művelésnek – melyből kultúra szavunk is ered – az őrző felelősséggel kellene párosulnia, így valóban félreértés innen eredeztetni a természet kizsákmányolását. De a bevezető mondat értelmében csakugyan meg lehet keresni a világ mitológiátlanításának eredetét, amely a természet megismerése és erőinek felhasználása előtt megnyitotta a kaput.

Meg kell jegyezni, hogy a „szaporodjatok, sokasodjatok” parancs olyan áldás ígérete, amelyben ember és állat egyaránt részesedik (Ter. 1,22), így már csak emiatt sem lehet az állatvilág kárára értelmezni az idézetet.

– Véleménye szerint kik vagy mely csoportok, szerveződések fogalmazhatják meg és képviselhetik ezeket az értékeket következetes, igaz, meggyőző módon? (Szaktudományok? Felekezetek? Politikai pártok? Egyes emberek?)

Lányi András: És vajon kik ne tehetnék? Az igazi kérdés szerintem az, hogy ha tehetik, miért nem teszik. Tudatlanságból? Önzésből? Gonoszságból? Vagy mert félreismerik feladatukat (tudósok, pártok, felekezetek, pedagógusok)?

Szűcs Ferenc: Úgy gondolom, a felsoroltak valamennyien, ki-ki a maga lehetőségei szerint. Ugyanakkor szükség van arra is, hogy összehangolt állásfoglalások is születessenek. Legfőképpen pedig szigorú és betartható törvényeknek kell védeniük a közös értéket.

Agócs József: Ezt a több milliárd éve létező, de általunk csak most: romjaiban, haldoklásában fölfedezett értékrendet minden embernek képviselnie kell, ahogy a többi élőlény is képviseli. Ez úgy lehetséges, hogy aki először ismeri föl a bioszféra értékrendjét, az kezdetben egyedüli képviselőként először csak néhány embert tanít meg a képviseletre, majd – segítségükkel s egyre több tanítvány segítségével – mindenkit. A hírközlés modern eszközeit erre kell fölhasználni, nem félrevezetésre, kábításra!

A „következetes, igaz és meggyőző mód” az ellenőrizhetőség és megbízhatóság a tudománytörténeti tanulságokon, a tudományfilozófiai ajánlásokon, s a rendszerkerutáni követelményeken alapszik. Ezek bemutatása, oktatása, gyakorlása eddig rejtve maradt, vagy éppen elfojtott képességeink, elsősorban az általánosításokat elősegítő, a mindenre odafordulást lehetővé tevő (generalista) képességeink kifejlesztése, edzése révén lehetséges. (Ilyen például a korlátlan kíváncsiság, az elfogulatlanság, az önzetlenség, az együttműködési készség stb.) A feladatból s a generalista képességekből pedagógusi, karmesteri, munkaszervezői, kibernetikai vagy műszaki önkormányzati módszer következik gondolkodásban, döntéshozás-

ban egyaránt, legyen szó ismeretszerzésről és ismeret-ellenőrzésről, létfeltételeink előállításáról vagy a létünket fenyegető veszélyek elhárításáról.

Ennek az új értékrendnek a tiszteletéhez, védelméhez, regenerációjához, ennek az új módszernek a gyakorlásához újfajta (nem politikai, nem tudományos, nem vallási, nem jogi és pénzügyi stb., hanem műszaki, kibernetikai) intézményrendszerre van szükség. Aki tudja, hogy mi a probléma és a megoldás, annak első képviselőként iskolát, ezen belül kísérleti mintagazdaságot alapítani legyen kötelessége, hogy ott önként vállalkozó tanulók segítségével bemutathassa a többieknek, mi az oktatás tárgya és módszere, mi a gyakorlatban való alkalmazás eredménye. A tudatlanság, a téves ismeretek, az alkalmatlanná vált hagyományok őrzésére, további erőltetésére, vágyalmok kergetésére, az új, ellenőrzött ismeretek elfojtására, elhallgatására viszont se párt, se felekezet, se akadémia, se alkotmány, se hadsereg létrehozása vagy fönntartása nem engedhető meg.

Kamarás István: Az emberek közül bárki, illetve az emberek bármelyik csoportja megfogalmazhatja ezt hitelesen, ha kellő rálátással teszi, ha az átfogó világtértelemezés nem szűkül le csoportérdek befolyásoltá ideológiává. Ebből az is következik, hogy nehezebb a „vizsgán átmenni” egy-egy részhorizontot képviselő szaktudománynak és részérdeket felvállaló pártnak. Elvileg valamivel könnyebben lehetne a vallásoknak, mivel azok átfogó világtértelemezések, ám ezeket is befolyásolja társadalmi környezetük.

Uhrman Iván: Egyes emberek feltétlenül. A szaktudományok is, bár ezek szava kétségbeesetten kicsi körben hallható csak meg. Felekezetek, pártok részéről dicséretes, ha a környezetvédelem programját őszintén felvállalják. Ezt azonban sajnos nagyon ritkán teszik tisztátalan hátsó szándék nélkül!

Kézdy Edit: A pártok semmiképpen, azoknak inkább kampányfogás a környezetvédelem. Sokat jelentettek számomra egyetemi tanárainnak, különösen *Horánszky Andrásnak* és *Vida Gábornak* a szavai, akik úgy adták elő tudományukat, hogy azon időről időre átütöttek a természetvédelem szempontjai. Azóta azt gondolom, hogy a szaktudományok, az egyetemi oktatók és az iskolákban tanítók autentikus képviselői lehetnek ezeknek az értékeknek. Nagy a társadalmi szervezetek szerepe is. Sajnos én nem vagyok mozgalmár alkat, távoli szimpátiával szemlélem ezeket a szervezeteknek a munkáját.

Nánási Irén: Az értékek és a befogadók sokfélesége miatt nem lehet csak egy csoport privilégiuma sem az értékek megfogalmazása, sem képviselők. A tudományok (a kutatók) feladata elsősorban az ismeretelméleti értékek megfogalmazása és közvetítése, a természeti folyamatok és az emberi lét megértése. A kutatóknak azonban vizsgálati objektumukkal és eredményeikkel kapcsolatban erkölcsi és esztétikai értékeket is fel kell vállalniuk. A felekezetek fő teendője erkölcsi értékek közvetítése. A politikai pártoknak elsősorban az értékek érvényesítésében, kompromisszumkeresésben van alapvető szerepük. Bizonyos szempontból kulcskérdés az egyén. Minden egyes embernek személyes ügyévé kell tennünk a természet-, a környezet- és egészségvédelmet. Meg kell tanítanunk arra, hogy képes legyen felépíteni saját természetkimélő, embertisztelő értékrendjét. Közvetlen környezetében – ha erre szükség van, szélesebb körben (akár országos szinten is) – képviselje ezeket az értékeket. Ebben az összefüggésben a családnak és az iskolának van meghatározó szerepe. Óriási a felelőssége a kommunikációs eszközöknek, elsősorban a televízióknak.

A problémák ott kezdődnek, amikor bármely szerveződés vagy egyén a kizárólagosság igényével fel, és úgy véli, ő az egyetlen, aki az abszolút érték (igazság) birtokában van és kinyilatkoztathat.

Gyurkó János: Azt az értékrendet, amelyben a természetes, a művi és a társadalmi környezettel való harmonikus együttélés előtérben van, az fogalmazhatja meg és képviselheti hitelesen, aki ezt ténylegesen meg is valósítja életében, cselekedeteiben. A szaktudományok saját speciális aspektusukból megfogalmazhatják ezt az értékrendet, de meggyőzőbb az együttműködés tényét is implicit módon kifejezésre juttató interdiszciplináris megközelítésű kifejtés. A felekezetek, ha nem azt keresik, ami elválaszt, hanem azt, ami összeköt, hiteles megfogalmazást adhatnak az ember és környezete viszonyáról. A modern politikai pártok ma már, legalábbis a deklaráció szintjén, törekvésként szögeznek le az ember és környezete viszonyának rendezését. Az értékrend leghitelesebb képviselője mégis a cselekvő példa. Nem véletlen, hogy az egyes szerzetesközösségeket tartják az ember és ember, ember és természet harmonikus kapcsolata legmeggyőzőbb példájának.

Zsolnai László: Hiteles ökológiai álláspontot képviselhet, aki az ökológiai morál általános követelményeit teljesíti. Ezek a következők: alázat a természettel szemben, a természet szeretete, a természeti ökoszisztémák tisztelete, a természettel szembeni birtokvágymentesség és titokra nyitottság.³

– *Hogyan viszonyulnak e kérdésekhez az állami és a felekezeti iskolák?*

Gyurkó János: A környezet szeretetét, az ebből fakadó felelősségtudatot, az erre épülő magatartást és aktív cselekvést nemcsak tanítani, hanem nevelni kell jó szóval, példával. Ennek fontos terepe a család mellett az iskola. Szükséges, hogy az oktatás egészét hassa át a környezetre vonatkozó ismeretek elsajátíttatása, és hogy környezetbarát magatartásra és a környezet iránti felelősségtudatra, az erre épülő cselekvésre nevelés kellő szerepet kapjon az iskola életében. Meggyőződése, hogy ez minden jó iskola fontos jellemzője, függetlenül attól, hogy állami vagy felekezeti iskoláról van szó.

Szűcs Ferenc: Talán negatíve is feltehetjük a kérdést: mi az, amit nem kellene tanítani. Semmi olyat, ami a természettel szembeni felelőtlen magatartásra ösztönöz. Ilyen szempontból gondosan meg kellene szűrni a természettudományokkal foglalkozó tankönyveket is. Másfelől azonban tanítható is a környezetbarát gondolkodásmód, különösen, ha a tankönyvek kerülnek az elidegenítő nyelvezet. Az iskola kétségtelenül a tanítható tudás megszerzésének legfontosabb terepe és az is marad. Az azonban, ahogyan ezt teszi, nem elhanyagolható szempont. Lényegi különbséget nem látok az iskolák között a feladat tekintetében, de talán a felekezeti iskolák ennek elérésére néhány sajátos eszköztöbbséggel rendelkeznek, mint például a bibliai teremtés- és gondviselési hit, a keresztény etika és mindezek érzelmi kötődése. A természet szeretete azonban nem lehet felekezeti vagy világnézeti kérdés.

Uhrman Iván: Az iskola feladata az, hogy tanítson. Végzetes hiba volna, ha a jelenkor talán legnyomasztóbb, legégetőbb problémája nem kaphatna helyet a tananyagban, nemcsak a kémia, biológia, hanem a földrajz, sőt a történelem anyagában is. Nagyon fontos volna annak a történelmi útnak a felvázolása, melynek során az ember kiszolgáltatott élőlényből a természetet mindenütt legyőzni s leigázni igyekvő agresszorral vált. A tananyagban azonban még legutóbb is a boldog jövő zálogaként jelent meg a természet feletti („küszöbön álló”) győzelem. A népszerű *Képes Történelem* sorozat *A gépek forradalma* című kötetében *Randé Jenő* – igaz, jó évtizeddel ezelőtt – a nevetséges konzervativizmus mintapéldáiként

³ Lásd erről részletesen: *Juhász-Nagy Pál és Zsolnai László: Az ökológia reménytelen reménye.* Bp., 1992. ELTE TTK. 83–91. old.

hivatkozott azon angol földesurakra, akik a gőzmozdony megjelenésétől birtokaik szépségét, csendjét vagy – horribile dictu! – a rókalyukak nyugalalmát féltették. Generációk nevelkedtek fel ilyen szellemben, a természet legyőzésének eufóriájában. Mennyi ideig nevelhető rá legalább ugyanennyi generáció arra, hogy a környezetet óvni kell – s nemcsak a propaganda szintjén?!

Agócs József: E kérdésekkel kapcsolatban minden tény, összefüggés, elv, cél, módszer és eszköz tanítható és kutatható, semmi sem taníthatatlan vagy kutathatatlan. Ismereteink, előfeltevéseinek ellenőrzése, új előfeltevések kialakítása terén, s a végeredmény: az örvényrendszer-elmélet és bioszféra biológia elveinek és (nem is csak emberi) gyakorlatának tanításában már 12 éves tapasztalattal rendelkezünk.

Bármely iskolában kialakíthatók ennek az oktatásnak a feltételei, de a jelenlegi forma, elsősorban a szükséges tangazdasági terület nélkül, legfőképpen az elvek oktatására lehet jó. Bármelyik módjában áll ezenkívül önképzéssel is elsajátítani, amit nem tud, s új ismeretekkel fölváltani, amit rosszul tud.

Zsolnai László: A természethez való ökológiai viszonyulás természetesen tanítható. Az ökológiai nevelés fő feladata az emberben eredendően benne rejlő természeti erények ápolása és kibontakoztatása. A legfontosabb értékorientáció az evolúciós-ökológiai értékek feltétlen tisztelte.

Kézdy Edit: Ezek a kérdések messze túlmutatnak a természet és a filozófia körén. Egyrészt igen töredékes az, amit az iskolában meg tudunk tanítani, másrészt a középiskola az utolsó hely, ahol még viszonylag sok gyerek rendszeres tanítást kaphat bármiről. Az állami és a felekezeti iskolákban egyaránt a tanárok meggyőződésén, erején vagy erőtlenségén múlik minden.

Lányi András: Ami tudható, az valamiképpen közölhető is, ami közölhető, az tanítható, az iskola pedig éppen arra való. A harmonikus együttélés alapelvei (másokkal, de főleg önmagunkkal), a más lények iránti tisztelet, a mások javának szeretete, valamint az, hogy a természet rendjében gyönyörködni tudjunk és megértsük felelősségünket e rendért, mindez, bizony, tanítható. Az embergyerek szocializációja tanulási folyamat, melynek során meg is tanulja mindegyik a fentieknek megfelelő beállítódást vagy éppen annak ellenkezőjét. Hogy melyiket inkább, az éles fényt vet az illető civilizáció minőségére. A mi civilizációnk minden eddiginél inkább az iskolára bízta az új nemzedék felnevelését és beavatását. Ezért az igazi társadalmi reformnak – amelynek híre-hamva sincs – az iskola és az oktatás szemléiségének belső megújulásával kellene kezdődnie. Ha a tudásnak értelme volna és az iskolában ez az értelem szabadon formálódna, s nem gépies „kiszerezése” zajlana a csereszabatos koponyákba, akkor nem volna szükség külön „világnevelési tárgyra”.

Mentsen meg bennünket a Tantervek Ura mindenféle világnevelési tárgytól! A világot ugyanis vagy a róla alkotott nézetekkel együtt lehet tanítani, vagy sehogy sem. A „külön” világnevelési tárgyak per definitionem előítéletekre tanítanak. Ezek a világnevelési tartalmak ugyanis nem is hiányoznak az oktatás rendjéből mindaddig, amíg az nem silányul lélektelen információadással. De ahol irodalmat, történelmet az erkölcs és a kultúra nagy értékilemmáitól elszakítva képesek tanítani (és akkor voltaképpen mit is? minek?), ott semmitmondó, életidegen lesz majd az erkölcsstan is. Ha a biológia csak metabolizmusokról (biokémiai átalakító folyamatokról), a földrajz csak a nyersanyagok lelőhelyeiről szól, ne kreáljunk külön tárgyat a „környezeti tudatosság” terjesztésére, hiszen éppen ez a megkettőzés, tények és eszmék elkülönítése az, ami környezetellenes, antiökológikus. Akkor már inkább bízunk a növendékre, hogy maga keressen magának életelveket az

iskola falain kívül. Hátha egy könyv, egy szerelem, egy tölgyerdő vagy egy igaz ember példája tanítója lesz majd ezekben a dolgokban.

Nánási Irén: Tanítható, tanítandó az érzékeléstől az absztrakt fogalmi gondolkodásig, a tájékozódástól a döntésig, a konfliktuskezelésig csaknem minden, az érzelmi élet is, csak nem verbálisan, nem logikai úton. Hasonló a helyzet az értékrend kialakításával. A születés utáni első években a példaadás, a viselkedés a hatékony módszer. A példaadás a serdülőkorban sem veszíti el a jelentőségét, csak mellette a racionális érvelés is szerepet kap. Összegezve: a természet-ember viszonyoknak, az emberek közötti kapcsolatoknak minden összetevője: az ismeretek, az érzelmek és az értékrend taníthatók és tanítandók. A tanítás módszerei különböznek. Alapvető szerepe az ismeretek, az érzelmek, az értékek elsajátításában a családnak és az iskolának van. A mindenkori kormány felelőssége az, hogy biztosítsa a család és az iskola működéséhez a szükséges feltételeket.

Az állami és a felekezeti iskoláknak nem lenne szabad különbözniük a tanítandó tudományos ismeretanyagban, valamint abban sem, hogy ismertetik a különböző korok és kultúrák által létrehozott értékeket és biztosítják az egyén számára a saját értékek kialakításának feltételeit. Remélhetőleg a felekezeti iskolákban nincs terepe annak a keresztény erkölcsre hivatkozó természettudomány-ellenességnek, mely korunk ökológiai, erkölcsi problémáiért a természettudományokat teszi felelőssé. Újra elveszi azokat a jelzős szerkezeteket, amelyek a természet megismerésében, a természethez fűződő gyakorlati viszonyunkban, az emberek egymáshoz való viszonyában máig és még ki tudja, meddig ható károkat okoztak. A Sztálin–Liszenko neve fémjelzte ideologikus címkézések felfüggesztettek minden olyan kutatást, amely feltételezett valamiféle viszonylagos autonómiát (pl. genetika, kibernetika, szociológia stb.). Ezeket „burzsoá” áltudományoknak nevezték. A „keresztény” humánökológia épp olyan torz agyszülemény, mint a „burzsoá” genetika.⁴ Torz, mert épp úgy nincs köze sem a keresztény etikához, sem a humánökológiához/tudományhoz, mint ahogyan a micsurini genetikának nem volt köze a mendeli–morgani genetikához. Torz, mert a tudományt vallásként kezeli. A vallás és a tudomány, a tudomány és az ideológia nem keverhető össze, mert a létnek nem egyazon dimenzióival foglalkoznak.

Kamarás István: Mindaz, amit megpróbáltam megfogalmazni – természetesen az életkori sajátosságok figyelembevételével adagolva és megformálva –, tanítható. Nem tanítható, de valamennyire érzékeltethető a titok. A tanítható tudásnak az egyenlők közt egyik terepe az iskola, ám nyilván mást és másképpen lehet megvalósítani az iskolában, a lelkigyakorlaton és az olvasótáborban. Az állami és az egyházi iskolákban egyaránt meg kell jeleníteni a világnézetileg különféle megközelítéseket, mindkét intézményben meg kell engedni a „szabad választást”, azt azonban természetesen lehet venni, hogy a világnézetileg elkötelezett iskolákban előtérbe kerül és „kinagyítódik” egyfajta megközelítés.

Frank Éva: Minden tanítható. Semmi sem tanítható. Függetlenül e kérdésektől és beleértve e kérdéseket is. Egy tanárnak annyi szerepe lehet, hogy megmutasson általa ismert (ismertnek vélt) jelenségeket, összefüggéseket, értékeket; szoktasson gondolkodásra, segítsen kinek-kinek önmagában értéket találni, hogy másban is fölismerje azt. A „tanítható tudásnak” a lexikonokat, enciklopédiákat megfelelőbb terepként látom. Az átadható tapasztalat cseréjének lehet megfelelő terep az iskola.

⁴ Lásd: *Farkas Péter:* Fenyegetett jövőnk. Gondolatok a keresztény humánökológia tárgyköréből. Márton Áron Kiadó, 1993.

- *Mi gátolja az elméleti szinten, például a teológia, az ökológia vagy a filozófia nyelvén megfogalmazottak érvényesülését a gyakorlatban?*

Zsolnai László: Itt és most szinte mindenki ellenérdekelte egy ökológiai fordulat végrehajtásában. Gyakorlatilag csak a modern gazdasági és politikai logikától való megszabadulás teszi lehetővé a természetért való cselekvést. Fel kellene adni a mindent pénzben való mérés ideológiáját, a jövő erőteljes leszámítását és a legerősebb érdekcsoportokra alapozott politizálást.

Agócs József: Gátjai, akadályai már annak is vannak, hogy a hagyományos elméleteket, paradigmákat: világnézeteket, vizsgálati tárgyakat, célokat és módszereket, fogalom- és mértékrendszereket; az analitikus és szintetikus kutatáshoz, a vezetéshez szükséges emberi képességeket és képzettségeket stb. számba vegyük, megfogalmazzuk, mert az már önmagában is felhívna a figyelmet a hiányok, a tévedések, az elhanyagolások, az ösztönös, felületes, igénytelen közelítésmódok egy részére vagy legalábbis lehetőségére, s ezáltal a következetes, módszeres, elfogulatlan ellenőrzés, sőt a fölváltást célzó elméletkeresés szükségességére. Ez pedig a hagyományos elméletek, intézmények, címek és rangok, pénzben is kifejezhető tekintélyek és elismerések leértékelődésével járna, tehát erre megbízást a hagyományos intézményektől senki sem kap, az ilyen munka eredményét a címekkel és rangokkal rendelkezők vagy ilyenre vágyók közül senki sem fogadja.

Azt persze senki sem tilthatja meg, hogy valaki szabad idejében, ha sokkal kisebb hatásokkal is, de keresse a hagyományos elméletek hibáit és hiányosságait, keresse és fogalmazza a jobb, sőt a jó, a hibátlan és hiánytalan elméletet, de ez vagy meg sem jelenhet a hagyományos hírközlés fórumain, vagy ha mégis, akkor is figyelmen kívül hagyják. Ez így volt és így lesz ezután is, amíg a tudományt, a politikát, a gazdaságot s a kultúrát mint analitikus részlegeket nem rendelik alá az ismeretszerzés és ismeretalkalmazás szintetikus részlegének, mégpedig intézményi keretek tekintetében is. A legnagyobb akadály tehát az ismeretszerzés felől nézve egy Megismerési Akadémiának, a döntéshozás felől pedig egy kibernetikai jellegű Bioszféraparlamentnek a hiánya.

Nánási Irené: Többféle oka van annak, hogy a tudományok, a filozófia és a teológia által megfogalmazottak nem vagy kevéssé érvényesülnek. Mindenekelőtt az értékrenddel vannak alapvető problémák gazdasági-politikai szinten a döntéshozók és a végrehajtók körében, valamint az egyéni életben egyaránt. A gazdasági haszon (ma már egyre inkább az egyéni haszon) nem csupán az értékhierarchia csúcsán álló érték, hovatovább minden más értéket kiszorító abszolút érték. Rosszul értelmezték a szabadságjogok, sokkal inkább szabadosságról, korlátnélküliségről, mintsem szabadságról van szó.

A másik okcsoport az ismeretek hiányos volta a köztudat szintjén, de a döntéshozók körében is vannak alapvető problémák e téren. Amit a tudományok már tisztáztak, nem tettük, nem tesszük közkinccsé. Nem csupán az alapképzésnek, hanem a továbbképzésnek is alapvető szerepe van a hiányok pótlásában, a szemléletváltásban. Az ökológiai problémák megértése, kezelése, a továbbiak megelőzése elodázhatatlan. Így nemcsak a felnövekvő nemzedékeket kell felkészítenünk ezekre a feladatokra, hanem a felnőtt generációt úgyszintén.

Kamarás István: Gátolja maga az elmélet (a kategóriák, a szaknyelvek stb.), általában az Én-Az kapcsolat. Gátolja érdekünk és értékrendünk. Gátolja az a környezet, amely ellenségesen vagy közömbösen viszonyul ahhoz, amit tanulunk és bensővé tettünk.

Lányi András: A másik köztársaság című tanulmánykötetemben több megközelítésben keresem erre a választ, ugyanezt tettem legutóbb a Liget 1994. évi májusi számában; ennél szűkebb terjedelemben csak közhelyekre futnám.

Szűcs Ferenc: Az erkölcsi felismeréseknek együtt kellene járniuk a jogi szabályozásokkal. Bizonyos magatartásformákat a bűnözés kategóriájába kellene sorolni, és így is kellene szankcionálni. Emellett állandóan számolni kell azzal, hogy a környezetvédelem és bizonyos fogyasztói szokások átalakítása ellentétesen működik a gazdasági, piaci és reklámérdekekkel. A jelenlegi gyakorlat túl sokat bíz az egyén erkölcsi döntésére, miközben semmi nem köt olyan testületeket, amelyek az egyének életét döntően befolyásolják.

Gyurkó János: Nem elég még az elvontan, tudományosan megfogalmazott környezettudatos értékrend közérthető és az embereket közreműködésre ösztönző közvetítése, a pozitív, az aktivitásra készítő környezeti tájékoztatás és propaganda. Emellett hiányosak azok az eszközök is, mind intézményi, mind technikai vonatkozásban, amelyek a környezettudatos cselekvést elősegítik. Egy-egy faültetési vagy parktisztítási kampány sikere bizonyítja az emberek készségét, de hiányoznak azok a szervezetek és az eszközök, mind intézményi, mind technikai vonatkozásban, amelyek a környezettudatos cselekvést elősegítik. Hasonló a helyzet a szelektív szemétyűjtéssel. Arra volna szükség, hogy az ilyenfajta tevékenység a mindennapi élet szerves része legyen, és ebben a fő akadályt nem az emberek érdektelensége, hanem a feltételek hiánya jelenti.

Kézdy Edit: Fájdalmasan nagy akadálnak érzem a megszokást, a bejárt rendszer önmozgását, a gazdaság szorító erejét. A cselekvés legfőbb akadálya számomra az, hogy – mint írtam – viszolygok a mozgalmaktól.

Uhrman Iván: Az ember esendősége a gát. Senki nem mond le arról, hogy saját autóján járhasson, ha már van; de még arról sem sokan, hogy azt olcsóbb (mert olmozott, tökéletlenül égő stb.) üzemanyaggal működtessék. Senki nem mond le hűtőszekrényéről csak azért, mert annak gyártása állítólag növeli az ózonlyukat; és parabolaantennájáról sem, pusztán mert a műholdak alkalmasint még szennyezőbbek. Hiába fogják fel egyre többen, hogy az egész emberi civilizáció a pusztulásba rohan, s talán a természetet is sikerül magával rántania végleg; a mai kényelemlől nem hajlandók még a saját holnapjukért sem lemondani. Azt ráadásul kevesen látják, mennyire közel van máris a vég: s unokáik biztonságáért még annyira sem kívánnak áldozni.

– *Hogyan jelennek meg, megjelennek-e egyáltalán az ilyen és ehhez hasonló problémák az Ön mindennapi munkája során?*

Gyurkó János: Természetes, hogy környezetvédelmi miniszterként ezekkel a problémákkal rendszeresen találkoztam. Súlyos gondot okozott számomra, hogy a környezeti felelősségtudat a kormányzati munkában nem érvényesült következetesen, és azok a törekvések, amelyek a minisztériumban a környezeti oktatás, képzés, nevelés szolgálatára irányultak, kevés támogatást kaptak.

Zsolnai László: A Közgazdaságtudományi Egyetem tanára vagyok. A modern közgazdaságtan eszméit és módszereit kellene közvetítenem a hallgatóknak. Csak hogy – többek között – épp ezek az eszmék és módszerek vezettek a természet világméretű tönkretételéhez, az emberiség jövőjének feléléséhez. Ezért igyekszem ökológiai szemléletű, etikailag megalapozott gazdaságtant tanítani.

Szűcs Ferenc: Minthogy teológiai etikát is tanítok, ezen belül is szükségképpen előkerül a kérdés. De hittankönyvek és más írások lektorálásakor gyakran találkozom olyan nem tudatos „elszólásokkal”, amelyek arról árulkodnak, hogy radikális szemléletváltozásra van szükségünk.

Agócs József: 17 éve legalább 150 ehhez hasonló tanulmányban, még több levélben próbáltam fölhívni az ügyben érintett politikai, szakmai, tudományos döntéshozók figyelmét a veszélyekre s a megoldás megkezdésének sürgősségére,

mindeddig hiába. A negatív szelekció a döntéshozók kiválasztásában és a gondolatok szelektálásában eddig tökéletesen működött. A pedagógusok többsége sem erre a válaszra vár.

Nánási Irén: Kutató- és oktatómunkám részei ezek a problémák. Kutatásaim középpontjában a humánökológia, valamint ennek szerves részeként az ökológiai és nevelésorientációjú antropológia áll. A humánökológia mint a 70-es években önállósult, a több évszázados hagyománytól eltérő értékrendet és kutatási módot képviselő, „felforgató” tudomány. Különös tekintettel a humánökológia önállósá válásának, a geoszféra-bioszféra globális folyamatainak, az emberi tevékenység által okozott globális problémáknak az összefüggéseire. Szerves része a vizsgálódásoknak az a történeti út, ami elvezetett az ökológiai krízishez, ami egyben humánkrízis is. Az ökológiai szemlélet létének, nemlétének kultúrtörténeti okai és gyakorlati következményei.

A megoldás keresésében a humánökológia keretein belül alapvető szerepet játszik az ökológiai és nevelésorientációjú antropológia.

Az oktatás mindkét szintjén vannak e problémaköröket taglaló kurzusok. Az alapképzésben: a biológiai és filozófiai gondolkodás kultúrtörténete és a humánökológia alapjai.

Uhrman Iván: Sokféleképpen. Ha történelmet tanítok, szinte minden korszak vonatkozásában. Ha irodalmat tanítok, nem csupán a természetbe visszavágyó ember nosztalgiáját kifejező költemények kapcsán, Theokritosztól Goethén és Arany Jánoson át a XX. század költőig, de – ellenkező előjellel – akkor is, ha Whitmannek a gőzmozdonyhoz vagy Marinettinek a versenyautóhoz írott ódájáról van szó.

Frank Éva: Ha az ember gyerekek között él, indirekt módon minden pillanat szolgálhat arra, hogy e kérdések jelenléte tudatosodjék. A direkt sulykolásnak elidegenítő hatása lenne. Nyilván másképp következik mindez egy nem humán, nem magyar szakos praxisában.

Kézdy Edit: Biológia–kémia szakos tanár vagyok, mindez a munkám része. Mindennapi háztartási gyakorlatom során is megjelennek ezek a problémák.

– Van olyan kérdés, amit szívesen látott volna, de mi kihagytuk?

Uhrman Iván: Azt, hogy van-e még perspektíva. Egykori nagy tudású biológiatanárom, *Wiesinger Márton*, évekkel ezelőtt úgy ítélte meg, hogy még húsz év, és a Föld élő szervezet számára lakhatatlanná válik. Nem tudom megítélni, helyesen látta-e, de nem lepne meg, ha igaza volna. Az emberiség azonban rendületlenül mocskolja tovább környezetét.

Nánási Irén: Fontosak ezek a körkérdések, mert a pedagógus tevékenységének alapja, akár a közoktatásban, akár a felsőoktatásban munkálkodik, a tudományos ismeret. Ugyanilyen lényeges azonban az is, hogy legyen filozófiai (nem ideológiai!) műveltsége, és ismerje a vallásokat.

Természet, filozófia, vallás, antropológia, így teljesebb lett volna. Kimaradt egy alapvető témakör: az antropológia, globális problémáink alapvető szemléleti forrása: a homo sapiens önértékelési zavara, az önismeret hiányos volta. Sajnos ma is aktuális még: „Szégyen, enémről nem tudom a lényegét.” *Voltaire* gondolatát folytatnunk kell: „Igyekszem hát kutatni lényemet.” Van mit kutatnunk az emberrel kapcsolatban, és van mit közkinccsá tennünk, például az ökológiai és nevelésorientációjú antropológiai ismereteket, mert ezek hozzájárulnak korunk problémáinak megértéséhez és megoldásához.

Gyurkó János: A jövőre vonatkozóan szeretném mondani, hogy továbbra is olyan törekvéseket kívánok támogatni, amelyek a fenntartható fejlődés lehetőségét

biztosítják, a természet, a társadalom és annak alkotásai közötti harmóniát akarom szolgálni, külön is figyelmet fordítva azokra az értékekre, amelyek a jövő generációk életlehetőségeit gazdagítják.

Szűcs Ferenc: Szívesen láttam volna azt a kérdést, amely a természeti környezet védelmét összekapcsolja az általános etika tantárgy bevezetésével. Meggyőződésem, hogy csak egy komplex etikai nevelés részeként tehetünk valamit e téren. Ugyanis az önzés, agresszivitás stb. jelenségeinél alig választhatók szét a természeti környezethez, a tárgyi környezethez (pl. a telefonfülkékhez) és emberekhez való viszonyulás alapmotívumai. Ha viselkedéskultúránk szintje nem emelkedik általában, aligha várható bármi jó is a környezetvédelem terén.

Frank Éva: A kérdés – szerintem – ennyi: mi gátolja az elméleti szinten megfogalmazottak érvényesülését? A válasz: a gyakorlat.

„A fiatalok csak személyes meggyőződéseik alapján lehetnek az ügy elkötelezettjei”

A bibliai idézet az emberiség fejlődésének legkorábbi stádiumára vonatkozik, amikor az ember még érezte a természettel szembeni teljes kiszolgáltatottságát és alárendeltségét. A Bibliának erre vonatkozó sorai ideológiát szolgáltatottak az ember természettel szembeni küzdelmére, aminek fő motivációja a félelem és a létfenntartás volt. Az, hogy ez önzően ment és megy végbe, a tudatlanságból ered. Azóta óriási változások történtek minden területen, az ember mind jobban megismerte a természetet (a benne munkáló erőkkel együtt), és elfogadta, hogy soha nem lehet a természet ura, legfeljebb szellemi teljesítménye alapján pillanatnyilag kihasználhatja azt. Az ember napjainkban kezd rájönni: szoros érdeke fűződik ahhoz, hogy minél kevesebb kárral vegye el a természettől azt, amire szüksége van. Tehát a bibliai idézet ma már nem értelmezhető, nem aktuális, nincs létalapja.

Akörnyezetvédelem egyik fő feladata ezért a tájékoztatás. Így nő az esélye annak, hogy mind több ember győződjön meg személyesen a problémák valódiságáról, és saját tapasztalataira támaszkodva tegyen valamit.

A dolog erkölcsi oldala nem tanítható. Erre a tanár (vagy mások) felhívhatják a figyelmet, rávezethetik a fiatalokat, de azok csak személyes meggyőződéseik alapján lehetnek az ügy elkötelezettjei.

Fontos még a csoport vonzóereje: csoportosan az ember bátrabb, határozottabb (nevezhetjük ezt egyfajta tömegpszichózisnak is).

*Krasznahorkai Katalin és Dobos Gergely tanulók
(Veres Péter Gimnázium, II. A és IV. B)*

„A mai helyzet törvényszerű és elkerülhetetlen”

A buddhizmusban a természet minden megismerhető forrása. Az emberi természet letükrözése: bemutatja nekünk érzéseinket, erőinket, gondolatainkat. A *Chan buddhizmus* negyedik alapelve a következőket mondja: A Törvény: megvilágosodottá válni a természet által. A természet tehát, ahogyan a magyar szó csodálatosan mutatja, nem más, mint saját természetünk megnyilvánulása, és fordítva. Ha érteni akarjuk, kik vagyunk, meg kell előbb értenünk, mi vesz körül bennünket – ha elpusztítjuk, magunk is elpusztulunk általa.

A természet és az ember világában egy mélyülő válságot látok, méghozzá nem is akármilyet! Ez nem minden kor sajátja – ugyanakkor a buddhista tanításban minden csak egy körforgás részeként létezik: a pusztulás éppúgy, mint az épülés – így tehát a mai helyzet törvényszerű és elkerülhetetlen.

A világ folyásában szükségszerű most a természet önző kihasználása – ez a mai idők rendje, a mai gondolkodásmód sajátja, a mai emberek „lenyomata”. Ez azonban létezik másképpen is: amikor még (és amikor majd újra) az ember beszélőviszonyban van (volt, lesz) az őt körülvevő világgal, nem kell kihasználnia: ad az annyit és úgy, ahogyan éppen szükséges és elégséges.

A természet, az ember és az ember alkotásai nem választhatók szét – számomra ezek ugyanazok a fogalmak. A fentiekben kifejtettek alapján: a természet (ami látszólag nem az ember alkotása) és az emberi kéz munkái egyaránt az embert jellemzik (és fordítva!). Nem tudok más hierarchiát elképzelni, csak ami ezeket egyforma módon és súllyal szemléli: minden szent, ami létezik.

Nem vállalkozhatom arra, hogy bibliai idézetet értelmezzek. Mindenesetre: a bibliai tanítás is szimbolikus, illetve ha van is profán értelme, azt már csak az elvont megértés után lehet (és szabad!) alkalmazni. Helyesnek azt tartom, ha magán uralkodik az ember – a saját érzésein, ösztönein, indulatain. Másokon uralkodni értelmetlen, mert lehetetlen. Birtokolni (ami valójában egyet jelent az uralkodással) így úgyszintén értelmetlen, s amíg ezt nem látjuk be, csak csalódások várnak ránk.

A természet védelmét és más értékeket mindenki csak maga képviselheti, mert senki nem tud senkire etikai vagy erkölcsi normákat húzni, ahogyan a természetet sem „befolyásolhatjuk” büntetlenül.

Minden tanítható és tanítandó is e kérdésekkel kapcsolatban. Legfeljebb: nem *mindenki* tanítható. A tudás átadásának terepe, véleményem szerint, teljesen mindegy, bár a kézenfekvő helyeken (pl. az iskolákban) természetesen alapvető lehetne. A gond csak az, hogy a mai világ ezt szubjektív dolognak kezeli, nem ismeri el mint általánosan elfogadhatót, mint Törvényt (mint belső törvényt sem), ezért az iskolák kötelezően így nem foglalkozhatnak vele. A felekezeti iskolák (gondolom) másképp viszonyulnak e kérdéshez, hiszen ők Isten Törvényét tanítják(?). Nálunk ez természetes.

Semmi nem gátolja az elméleti szinten megfogalmazottak érvényesülését a gyakorlatban, legfeljebb az ember maga, a korlátaival. Az átlagember, az átlagos elfoglaltságai mellett nem ér rá az elméleteket megvalósítani, azokhoz ugyanis nem kéne más, mint éppen lelkielő, bátorság és energia.

Az én mindennapi munkámban – mivel szerzetes vagyok – csak ezek a problémák jelennek meg, ezzel kapcsolatos dolgok töltik ki az életemet. Szerencsére.

Talán csak egyetlen gondolat maradt, amit fontos volna még megemlíteni, egy idézet egy ázsiai tanítótól: „Az az ember, aki valamit is ad magára, nem teheti meg, hogy arra, amit nem ismer, gondolkodás nélkül rávágja, hogy: nem.”

Válasz saját kérdéseimre

Környezet, környezetvédelem

Minden tudomány más környezetfogalmat használ.¹ Mi a közös ezekben? Az, hogy valamilyen viszonyt (relációt) fejeznek ki egy külső és egy belső világ között. Az egyes tudományok (tudományágak) különbsége elsősorban tárgyválasztásuk különbségéből adódik, a belső világ mindig e kiválasztott tárgy belső törvényszerűségeit jelenti. Nevezük a vizsgálat tárgyait (például az élőlények szervezetét, a költői műfajokat, a Naprendszert stb.) létezőknek, entitásoknak! Azt is mondhatjuk tehát, hogy ahány tudomány(ág), legalább annyi entitás, melyek ugyan nem azért léteznek, mert foglalkozunk velük, de belső szerkezetük föltáruuló látványa már nagyon is függ attól, hogy melyik tudomány reflektorfényébe állítjuk őket.

A belső világ törvényszerűségei vizsgálhatók önmagukban is, tudomásul véve, hogy ez esetben bizonyos kérdések nem tehetők vagy nem teendők fel. Leírhatjuk például egy műfaj formai sajátosságait vagy a víz fizikai-kémiai viselkedését. Nem szükséges, sőt kerülendő eközben olyan kérdések feltétele, hogy például „Milyen volt a költő gyermekora?” vagy „Mi a funkciója a víz e sajátosságainak (mondjuk egy élőlény szervezetében)?”. Ezek „meta”-kérdések (a tárgytól függően: metafizikaiak, metakémiaiak, metapoétikaiak stb.), amelyek túlmutatnak az adott entitás belső világán. Azokat a kényszerfeltételeket, magasabb struktúrákat kutatják, melyek a világ imént szemügyre vett belső tagoltságát egyrészt lehetővé, másrészt szükségessé teszik. Ezt értem én az entitás környezetén. Ha a belső világ: lét, a külső világ (a környezet): létfeltétel és létfunkció. Amennyire sajátos a belső világ léte, annyira sajátos annak környezete is: egymást hozzák létre. A kullancs számára az erdő: vajsav, hő és gravitációs tér. A lombsusogás, a fények és hangok azon sajátos játéka, amit mi erdőnek nevezünk; az a *mi erdőnk*, ami éppoly sajátos és részleges, mint a kullancsnak a sajátja. *Tehát sokféle környezet van.*

Mi az, ami „védhető” ebben a sokféleségben? Alighanem éppen a sokfélesége. *Tartsd meg minden létforma sajátos létfeltételét!* – ez lehetne az első parancs. A kérdés azonban bonyolultabb ennél. Az egyes fajok hatnak egymásra, korlátozzák és segítik a másikat: ezáltal egymás környezetének tényezőivé válnak. Ha mármost e kölcsönhatások valamilyen entitássá szerveződnek (például ökoszisztémává, Gaia-rendszerre)², úgy a környezetvédelem ezen struktúrafenntartó sokféleség védelme, egy olyan entitásé, melynek az imént vizsgált környezeti tényezők immár a *belső világot* alkotják. Ha alaposan megfontoljuk, voltaképp nincs is értelme „környezetvédelemről” beszélni, hiszen egy rész nem védheti az egészet, legföljebb szolgálhatja azt.

¹ L. például Juhász-Nagy Pál: *Beszélgetések az ökológiáról*. Mezőgazdasági Kiadó, Bp., 1984.

² Jim Lovelock: *Gaia*. Gondói Kiadó, Bp., 1991.

A „természet” szó jelentése mára sokkal bizonytalanabbá vált, mint (lehetett) az ókorban. A „natura” szó a *dolgok természetét* jelentette, például *Lucretius* híres tankölteményében (*De rerum natura*).³ Tehát valami olyasmit, amit ma leginkább az imént fejtegetett „belső világ” szóval adhatnánk vissza. Hasonlóképpen a skolasztikában: amikor *Aquinói Tamás* a rosszról ír, azt olyan hiányként fogalmazza meg, amely valamely *természetes* képességtől való megfosztottságot jelent. (Az embernek rossz a vakság, a köszobornak nem.)⁴ A természetről, mint valami tőlünk (a társadalomtól) élesen elkülönülőről talán *Rousseau* ír először, bár a „Vissza a természethez!” jelszót alighanem ő is úgy érthette inkább, hogy „Vissza a *dolgok természetéhez!*” Mindenesetre már kívülről tekint erre az állapotra, mint amire lehet vágyakozni, mert elszakadtunk tőle. Az elszakadást a ráció ereje teremte meg, hiszen az – *karteziánus értelmezés* szerint – éppen a folytonos kétkedés, a mindenre kívülről tekintés következménye. Filozófiailag *Descartes* dualizmusa fogalmazza meg ezt a hozzáállást, fizikailag *Newton* rendszere. E gondolkodók szemében a természet a világ értelmezésre és gyakorlati felhasználásra váró terrénuma, voltaképp pusztá matéria, melyből a megismerő szellem kivonult, és mintegy kívülről szemléli, eszközként használja azt. E szemlélet megtagadta a szentséget (szakralitást) az anyagtól, s azt egyedül a megismerő értelemnek tulajdonította. (Ezzel aztán igazolta a gyarmatosítást, a kizsákmányolás minden lehetséges formáját, többek között a természet kizsákmányolását is.) A kínos gondossággal nyírott franciakertek kora ez. A bomlasztó hatást csak erősítette a redukcionizmus, az a *karteziánus* hit, hogy az egyszerű elemek összekapcsolásából maradéktalanul levezethető a bonyolult rendszerek minden sajátása. Ezzel teljessé vált a világ profanizálása, és éppen ezt a profán világot nevezték „természetnek”.

A ráció azonban kérlelhetetlen következetességgel önmagát is elemezni kezdte, s megállapította önnön korlátait (*Kant*), majd – még mindig megtartva *módszereinek* racionalitását – eljutott saját irracionális mozgatórugóinak felismeréséig (*Nietzsche, Freud*). Ehhez járultak aztán a XX. században azok a logikai-filozófiai és fizikai felismerések, amelyek a megismerési folyamat belső ellentmondásait bizonyították, más szóval azt, hogy a megismerő szellem nem tud kilépni a megismerés tárgyából, hanem – legalább időlegesen, s éppen a megismerés kedvéért – valamiképpen azonosulnia kell vele (*Heisenberg, Gödel, Kuhn*).⁵ E fölismerések (vagy általában: sejtések) megingatták a megismerő értelem magabiztosságát. A „természet” a romantika korában már nem (csak) leigázandó káosz, hanem mindent tudó Anya is, saját léttel, belső ritmussal, melynek éjszakája mélysegesen idegen ugyan az értelem fényétől, de nem kevésbé koherens, nem kevésbé létező és – következésképpen – nem kevésbé szent annál. Sőt: a nappali értelem világa rossz lelkiismerettel, mintegy tékozló fiúként tér vissza az őstudás feltételezett forrásához, a Természethez (*Wagner, Trisztán*). (Nem veszi észre eközben, hogy mostani panteizmusa éppúgy bálványimádás, mint korábbi racionalizmusa volt. Az újkor emberének elveszett vagy meggyengült metafizikai érzékenysége furcsa kerülőutakon bosszulja meg magát!)

³ *Lucretius Carus*: A természetről (*De rerum natura*). Alfa-Magvető Kiadó, Bp., 1957.

⁴ *Aquinói Tamás*: *Compendium Theologiae*. 117. fejezet. In: *Bolberitz-Gál*: *Aquinói Szent Tamás*. Ecclesia, Bp., 410 old.

⁵ *Werner Heisenberg*: A rész és az egész. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1978; *Thomas Kuhn*: A tudományos forradalmak szerkezete. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1978; *Mérő László*: *Észjárások*. Typotex, Bp., 1994.

Mára a természet e két arca – a leigázandó Káosz és a mindent tudó Anya – kibogozhatatlanul és ellentmondásosan fonódott össze, hatalmas lelki teherként nehezede rá. E teher alól a legegyszerűbb kibúvási lehetőség az, amit „rezervátumszemléletnek” nevezhetünk. Ez egy ügyes (s néha szinte észrevehetetlen) gondolati csúsztatás, amely a *világlátás* ímént fejtegetett *kettőssége helyett* a *világ* kettősségéről beszél: térben és időben osztja fel azt „természetre” és „humán szférára”. Ez utóbbi az előbbiből táplálkozna, következésképp – hálából és önérdék-ből egyaránt – kötele lenne megóvni azt vagy legalábbis a romjait. Ez lenne a „természetvédelem”, ez adna lehetőséget arra, hogy hétévén „kimenjünk a természetbe”, majd „visszatérjünk a civilizációba”. A természetvédelem eszerint hasonlítana a műemlékvédelemhez, a természeti kincsek pedig azokhoz a ritka a javakhoz – festményekhez, szobrokhoz –, melyek megismételhetetlenségük miatt váltak igazán becsessé. Noha e megközelítés elméletileg és gyakorlatilag is torz, indítéka mégis nemes: a beteg társadalom maradék életöszönéről tanúskodik.

A természetvédelem másik útja az alkalmazás. „A természet mindent jobban tud” jelszót követve ezen irányzat hívei igyekeznek olyan eljárásokat alkalmazni a humán szférában, melynek analóg folyamatai ismeretesek a természetből. Valahogy úgy gondolják, hogy a természet mintegy „benyomulhat” a társadalomba és átforgalmazhatja azt. Léteznek természetes gyógymódok, természetgyógyászok, biokertészek, alternatív energiaforrások stb. E sorok frója úgy véli, hogy ha egyáltalán marad valami a mai nyugati civilizációból néhány száz év múlva, akkor azt nem kis részben ezen módszerek elterjedésének köszönhetjük majd. Látnunk kell azonban, hogy e zöld mozgalmak valójában politikai indíttatásúak, társadalmi-gondolkodásbeli változást akarnak, s a „természetet” csak mint analógiát vagy metaforát használják céljaik jelzésére.

Használható-e önzetlenül a természet?

Az „önzés” és „önzetlenség” kifejezéseket ismeri és használja a szociobiológia bármely élőlénnel kapcsolatban.⁶ Olyan magatartásformát tart önzetlennek, amely az egyed (vagy populáció) biológiai alkalmasságát (fitnessét) csökkenti más egyedek (vagy populációk) javára. Az önzetlen viselkedés egészen gyakori a csoportos életet élő állatok körében, magyarázatához semmiféle tudatosságot nem kell feltételeznünk. Az is igaz azonban, hogy elméletek (tudomásom szerint) eddig csak a *fajon belüli* önzetlenség magyarázatára születtek. Elvileg persze semmi akadálya, hogy – hasonló definíció alapján – fajok *közötti* önzetlenségről is beszéljünk, ennek kialakulása azonban aligha magyarázható a populációgenetika hagyományos módszereivel. Az olyan magatartásformát meghatározó gének ugyanis, amelyek hátráltatnák a faj szaporodását, nemigen terjedhetnek el. Tény, hogy egy stabil társulásban az élőlények ténylegesen behatárolják egymás szaporodási lehetőségét, „felosztják egymás közt az ökológiai teret”. Lehet ezt redukcionista módon csak elemi populációs kölcsönhatások (kompetíció, szimbiózis stb.) eredmények tekinteni, ekkor nincs értelme „önzetlenségről” beszélni. Más a helyzet, ha a társulást mint működő, önszabályozó entitást vizsgáljuk. A társulás – az Egész – szempontjából funkciót, értelmet nyerhet az önzetlenség. Az elemi populációs kölcsönhatásokat ebben az összefüggésben úgy láthatjuk, mint a társulás szabályozási mechanizmusait, jelzéseit. Önzetlennek tarthatjuk azokat a populációkat, amelyek érzékenyek e jelzésekre, önzőnek pedig azokat, amelyek „nem hallgatnak azokra”. (Ilyen lehet például egy behurcolt gyomnövény, mely gáttalan szaporodá-

⁶ L. például David Barash: Szociobiológia és viselkedés. Natura, 1980. 65–85. o.

sával tönkre is teheti a társulást.) Én értelmesnek tartom, ha önzetlennek nevezünk minden olyan viselkedést, amely a kérdéses lény környezetét alkotó nagyobb entitás jelzéseit követi, arra érzékeny, s ekképp funkcionális. A rákos daganat sejtjei például önző módon szaporodnak, nem érzékenyek a szervezet korlátozó jelzéseire. Az *önzetlenség* tulajdonképpen „meta”-érzékenység, melynek megléte, követése nem feltétlenül igényel tudatosságot, felismerése azonban igen.

Mindezek fényében az ember is viselkedhet önző vagy önzetlen módon a „természettel szemben” (a természetben). Találunk is példát mindkettőre, az ókortól napjainkig. Az természetesen igaz, hogy a fejlettebb technika nagyobb hatékonysággal pusztíthat, s nem is lényegtelen a mennyiségi kérdés, hiszen egy ponton túl átléphetjük a tűrőképesség bűvös határát. Azt azonban nem hiszem, hogy a mai kor „átlagembere” sokkal romlottabb lenne mondjuk az ókorénál. Persze nem is jobb nála. Vajon az *ökológiai tudatosság* elterjedése javítana-e a helyzeten? Talán igen, remélem, hiszen tanár vagyok.

Értékrend

A kérdés megválaszolásához először azt kell meghatároznunk, hogy mit nevezünk értéknek. Kísérletem a következő:

Érték valamely rész valamely nagyobb entitás egészéhez viszonyított szerepe, funkciója, hasznossága, szépsége. Az érték túlmutat azon a dolgon, aminek értéket ad, és benne rejlik az egészben, amihez viszonyítunk. Az *érték teleologikus, dinamikus és relatív*. Teleologikus, mert az egész harmóniájához (mint célhoz) viszonyul, dinamikus, mert a harmónia megvalósulása az időben zajlik le, és relatív, mert maguk az egészek is részlegesek egy nagyobb egészhez képest. Érdemes megkülönböztetni a természeti és a társadalmi értékeket. A *természeti érték* a természet alkotóinak, elemeinek szerepe, funkciója a természet valamely egységéhez viszonyítva. A természeti érték e meghatározás szerint objektív, a természet belső sajátosságaiból fakad, s nem általunk vetül rá. Ezért nem is számszerűsíthető.

A *társadalmi érték* a társadalmi vagy – eredendően – természeti elemnek az emberi társadalom valamely összetett egységéhez vagy akár annak egészéhez viszonyított szerepe, funkciója. Ha szemléletmódunk egy vagy néhány – társadalmi igényekhez kapcsolódó – szempont szerint veti össze a részeket (például a fajokot cellulózhozamuk alapján), akkor ez az érték számszerűsíthető (például piaci ár). Az (eredendően) természeti elem természeti és társadalmi értéke nem esik egybe és nem is vethető össze, mivel a természeti érték nem számszerűsíthető. Összevethetők viszont bármely környezeti elem társadalmi értékei a rávetített szempontok elemzése útján (például egy erdőterület fahozama és „vadhústermelése”).

Ha vannak eltérő értékek, van értékrend (hierarchia) is. Ezt azonban két megjegyzéssel szeretném pontosítani. Az egyik: az értékhierarchia csúcán álló létezők nem uralkodnak a többi fölött – a szó hétköznapi értelmében –, hanem szolgálják az egészet. (Hiszen éppen ettől válnak értékessé.) Ez a „hierarchia” tehát nem egyezik a szó megszokott jelentésével. A másik: a természeti és a társadalmi értékek összevethetők, de nem *mérhetők* össze, az imént mondottak miatt. Az összevetés alapja pedig az lehet, hogy *harmóniateremtő*-e az adott létező jelenléte vagy sem.

Szent és profán

*Mircea Eliadé*hoz hasonlóan⁷ én is úgy gondolom, hogy a „szent” és a „profán” világ akkor vált szét, amikor az emberi történelem elkezdődött. Az a tevékenység vált profánná, amit végzői nem tudtak, nem akartak isteni jelentőségűnek, valamely mitikus tett imitációjának látni. Szentek lettek azok a rítusok és gondolatok, melyek a (profán) idő eltörlesztését, a mitikus „aranykor” visszaállítását célozták. Tehát mindaz szent volt, amit időtlennek, maradandónak gondoltak, így azok a szellemek, istenségek is, akik – ma így mondanánk – „természeti folyamatokat jelképeztek”.

A zsidó és a keresztyén vallás sokat változtatott ezen a hagyományon. Számukra az idő, a történelem nemcsak „kibillenés” az isteni rendből, hanem (együttal és nem kevésbé) Isten akaratának megnyilvánulása is (üdv történet). Valamiképpen minden részt vesz a szentségben, *Barsi Balázs* szavával élve: mint ajándék, melyen át az ajándékozóval léphetünk személyes kapcsolatba. Úgy gondolom, nem kell ahhoz mindenkinek elfogadnia ezt a szemléletet, hogy észrevegye, milyen erős késztetést jelent az állandó metafizikai érzékenységre, ami (többek között) a természettudományokban is alapvető fontosságú (lenne). Másrészt látunk kell e szemléletmód eltorzíthatóságát, s az abban rejlő veszélyeit is. Ha a természet maga nem szent (mert az ajándék nem azonos az ajándékozóval), akkor könnyen juthatunk arra a felületes következtetésre, hogy nincsenek is saját törvényei, vagy ha igen, akkor azok „magasabb szempontok” nevében áthághatók. Ez a racionalizmushoz hasonló gondolati csapda, ideológia. Akkor is hibás és életveszélyes gyakorlatot eredményezne, ha valaki egészen biztos lehetne abban, hogy *éppen ő* érti jól az isteni szándékot. A létezőknek önállósága, méltósága, szabadsága is van. Ahogy *Barsi Balázs* fogalmazott: eszköz is, de nem abszolút eszköz, nem csak eszköz. Ha így látjuk, talán nincs is értelme többé a szent-profán megkülönböztetésnek.

Taníthatóság

Ami tanítható, az tanítandó is. A tanítással kapcsolatban elfogadom *Weöres Sándor* platóni ihletésű megfogalmazását: „Az egyetlen igazi tanulás: a lényünkben szunnyadó tudásnak tevékeny ébresztése.”⁸ A *diszciplináris gyakorlatok* – példamegoldások, memoriterek stb. – részét képezhetik ennek a tevékeny ébresztésnek. Kettős feladatuk van. Egyrészt módszertani következtetességre, diszciplináris alázatra nevelnek tárgyak iránt. Másrészt – s ez éppen ilyen fontos – az egészséges lélekből tiltakozást váltanak ki, amiért a létezőket tárgyakká, abszolút eszközökké tekintik. Ez valósággal sokkolja azokat, akikben maradt metafizikai érzékenység. Mármost kérdés, hogy e tiltakozás artikulálására, e sokk feloldására kínál-e utat, lehetőséget az iskola? Ha nem, a tanítvány fásulttá válik, és az iskolán kívül keres megoldást. Ami önmagában nem baj – ha talál. Kérdés azonban, hogy jó-e bárkinek is, ha az iskola lemond egyik legfőbb feladatáról, ha – bizonyos értelemben – „ellenségeket nevel magának”? Nem valószínű. Tehát *metafizikai támpontokat* kell, kellene adnia. Mármost: hittan- vagy erkölcsstan- vagy környezetvédelemtan-óra legyen ez? Nem hiszem, hogy ez lenne a jó megoldás, különösen állami iskolákban. És főként nem azért, mert ez veszélyeztetné az iskola „semlegességét” (akármit jelentsen is ez a szó). Hanem inkább azért, mert ezzel meghagynánk a tantárgyakat – és a tanulókat is – pozitivistá magányukban,

⁷ *Mircea Eliade*: A szent és a profán. Európa Kiadó, Bp., 1987.

⁸ *Weöres Sándor*: A teljesség felé. In: Egybegyűjtött írások. Magvető, Bp., 1970.

a metafizikum nem lenne más, mint egy újabb „tantárgy”, hab a tortán, ahelyett, hogy átjárná az egész rendszert. Ezzel túlságosan is könnyen nyugtatná meg a lelkiismeretét az iskola. Éppen a környezetvédelem tantárgy legalizálná a többi tárgy környezet iránti közömbösségét, éppen a hittan fedezné a hitetlenséget.

Szakmai szempontból is nyilvánvaló számomra, hogy egyfajta „*metafizikai tréning*” nélkül átéltetetlenek és ezért érthetetlenek maradnak a szaktudományok alapfogalmai. Mit jelent az, hogy „a világ atomokból áll”? Hogy „erő ébred a két test között”? Hogy „az evolúció során élettelenből élő keletkezett” vagy hogy „a túlzott széndioxid-kibocsátás környezeti károkat okoz”? Nem arról van szó, hogy a fizikatanárok nem tanítják meg az erő (newtoni) definícióját, hanem arról, hogy a fogalmak nem ágyazódnak be abba a – lényegében metafizikai – keretbe, amely szülte őket és súlyt adott nekik.

Magam nyolc éve próbálkozom egy olyan tantárgykísérlettel – a *Tudománytörténettel* – amely, ha nem is oldja meg, legalább enyhíti e gondokat. Dolgozunk egy tankönyvcsaládon,⁹ amely ilyen szempontból közelítené meg a szaktudományokat. Gyakorlati kipróbálása nagy élmény volt nekem is, s – úgy vélem – a diákoknak is.

⁹ Both Mária–Csorba László: Tudománytörténet I.; Tudománytörténeti szöveggyűjtemény I. (választható középiskolai tankönyvek) PSZM–Gondolat, Bp., 1993.

Nincs természet – teremtés van!

– Beszélgetés Barsi Balázssal –

– Mit jelent az Ön számára a természet és a környezet szó?

– A természet szóval egyre inkább ellenséges viszonyban állok, mert kihasználták egy olyan ideológia nevében, melyet nem akarok megnevezni. Mert a *natura*, a természet fogalmával azt akarták sugallni, hogy a természet egyszerűen adottság, természetes, hogy van. Ne kérdezzünk rá, itt van, a miénk, és úgy viszonyulunk hozzá, ahogy akarunk. A nagy „világalkotó” legföljebb sejtethető mögötte, de lényegében magára hagyta. Ezt így nem tudom elfogadni. Én a teremtésben hiszek, nem a természetben.

Nincs természet, hanem teremtés van. Tehát minden, ami létezik, az teremtmény, és hogyha teremtmény, akkor Isten egyfajta üzenete az ember számára: nyelvezet. Természetesen, egyértelműen már nem tudunk olvasni, mert nem vagyunk a paradicsomi állapotban, nem vagyunk Istennel az ősi, ártatlan kapcsolatban. Ha a világ teremtés, akkor a legjobban úgy lehet megközelíteni, hogy ajándék. Az ajándék csak abban a viszonyban nyeri el értelmét, amelybe behelyezzük, egy én-te kapcsolatban, s ha abból kiemelik, az ajándék elviselhetetlen lesz: eldobja magától az ember. Valami olyanra emlékezteti, ami nincs. Természetesen Isten nem úgy ad ajándékot, hogy ami már létezik, azt belemeríti az ő és a mi kapcsolatunk sugaraiba, és azzal átváltoztatja, hanem a semmit fogja kézbe és amit teremt, az az ajándék. A teremtés hatalmas misztérium, mindenestül nekünk szóló beszéd és ajándék. Azt hiszem, Assisi Szent Ferenc is ezt a valóságot ragadta meg. Egészen más világ tárul fel így. Természetesen tudunk azokkal az ideológiákkal is párbeszédet folytatni, amelyek természetről beszélnek, de az ezt vallók valójában nem érthetik meg a mi legvégső motívumainkat. Azt a viszonyunkat, amely minket a teremtéshez köt. És ugyanakkor ami el is idegenít tőle, mert azért elsősorban nem az ajándék érdek, hanem az ajándékozó.

– Eszerint tehát nincs is értelme ember nélküli természetről beszélni?

– Számomra nincs. Az egész kozmosz, és amit benne ismerünk, és amit még nem ismerünk – a láthatók és a láthatatlanok –, mind összefüggésben van az emberrel, mert csak az ember képes reflektálni rá.

S a környezet szó? Nekem nem azt jelenti, amit a zöldeknek. Környezet a szobám, azzal a pár növényvel, azzal a pár hűséges képpel, székkal, egyszerű tárggyal, melyek nem hagynak el engem – mert ők is hűségesek tudnak lenni. A környezet az, amelyben élek, a kolostor, és elsősorban a testvérek. Lehet, hogy egészen furcsa környezetfogalmam van. Nagyon fontosnak tartom ennek a környezetnek a kialakítását. Az embernek nem lakása vagy háza van, hanem otthona, és az otthon tulajdonképpen a testem pszichikai meghosszabbítása. Illetve, ha többen lakunk együtt: a közösség objektíválódása. Tehát előbb van egy testvéri közösség, és az alakít ki például egy kolostort. Amikor ide jöttünk, Szécsénybe, tavaly nyár

elején, akkor ezek a falak nagyon ridegek voltak, a kinti meleg ellenére. Áthattotta őket valami egészen idegen szellem, elhagyatottság. Ezt most mi átalakítjuk, és ahogy alakítjuk, mi is alakulunk. Csodálatos az embernek otthont alkotni, vagy újraalkotni, amit mások leromboltak. Úgy, ahogyan *Krisztus* mondja: „Romboljátok le ezt a templomot, és én harmadnapra felépítem azt!” – és a saját teste templomára gondol. Tehát az embernek joga van a környezetet úgy alakítani, ahogyan él, és ez a környezet vissza is hat rá, a környezet is nevel bennünket.

– *Lehet-e úgy fogalmazni, hogy a természet ajándék, amit elfogadhatunk, a környezet pedig olyasvalami, amit mi hozunk létre?*

– Valószínűleg, erre nem is gondoltam, de ez így lehet. A környezet tehát a teremtésnek az a része, amit mi alakítunk, és amelyet megjelölünk a mi kézjelünkkel.

– *Vajon szükségképpen kíséri-e az emberiség történetét a természet önző kihasználása? Lehet-e egyáltalán önzetlenül kihasználni vagy akár csak használni?*

– Erre a kérdésre a válasz kapcsolatban áll a annak az értelmezésével, amit Isten mond Ádámnak, az emberiségnek: uralkodjék a tenger halain, hajtsa uralma alá mindazt, amit teremtett. S hogy helyes-e, ha bármin is uralkodik az ember, egyet jelent-e az uralkodás a birtoklással?

Ez teológiai szöveg, tehát akkor értjük helyesen, ha behelyezzük abba a kontextusba, amelyben elhangzott. Ez a bűnbeesés előtt hangzott el. Az ártatlan ember uralkodhatott volna mindenütt a világon Isten élő képmásaként, tudva, hogy Isten nem úgy uralkodik, hogy tönkretesz, hanem szeret és életet. Ez az uralom ez a *potestas*, ez a *potest facere aliquid* azt jelenti, hogy az ember képes tenni másokért. Ez a szeretet teremtő ereje. S az ártatlan ember abban a viszonyban, amelyben Istennel élt, és amellyel elfogadta a teremtés ajándékát, valóban a szó legteljesebb mértékében Istent utánozza, az ő kicsinyített mása volt a földön, s így valóban uralkodhatott, mert uralma egyet jelentett a szeretettel. Ez az uralom nem ártott volna senkinek és semminek.

– *Ezek szerint már nem érvényes ez a parancs?*

– Ez ugyanúgy érvényes, mint például a munka parancsa. A munka parancsát is az ártatlan ember kapta, de a bűnbeesés után szenvedés lett belőle, kudarc, sikertelenség. A parancs érvényben van, Isten nem von vissza semmit, de miattunk, a romlottságunk miatt nagyon erősen meg kell vonni az uralkodás határait. Nem jelenthet sem esztelen kihasználást, sem kizsákmányolást, amely nem gondol a többi emberre, a következő generációra, és nem gondol a növények, a fajok autonómiájára sem, arra, hogy joguk van élni, hiszen előbb léteztek itt a földön, mint mi. *Szent Ferenc* arra kérte a kertészt, hogy a kert egyik sarkában hagyja meg a gyomot. Ennek nyilván lelki életi jelentősége is van: nem megalkuvás a bűnnel, de józan belátása annak, hogy bennünk vannak még a gazok. Ne tegyünk úgy, mintha nem lennének. Hasonlít ez ahhoz a példabeszédhez, melyben Jézus szavai szerint a gazda (Isten) nem engedi kitépni idő előtt a gazokat. De jelentheti ez azt is, hogy a számunkra haszontalan növényeknek is joguk van élni. Már a modern természettudományos gondolkodás előtt tudták a szentek azt, amit ma a tudományok is bizonyítanak, hogy nincs haszontalan élőlény. Minden összefügg. Mert ők másképp, tiszta szemmel néztek a világra. És *Szent Ferenc*től még azt is megtanulhatjuk, hogy nincs az embernek két lelke, lehetetlen, hogy más lélekkel viszonyuljunk a szubhumánus világához (az ember alatti világhoz),

mint az emberhez. Ez tudathasadás az emberiség, főleg az európai ember lelkiiségében. Akárhogy gyilkoljuk egymást, azért az az eszmény, hogy a másikat tisztelni és szeretni kell. Az emberi jogokat hivatalosan deklarálták. Viszont az alattunk levő világot, az állatokat, a növényeket iszonyatos agresszivitással letaroljuk. De egyetlen lelkünk van, s az agresszivitás előbb-utóbb visszaüt az emberi világra is. Szent Ferenc nővérének nevezte a vizet, és a tűzet testvérének. Ez nem csupán költői kifejezése a dolgoknak, hanem teológiai, létbeli állásfoglalás, hiszen az elemekkel a teremtés címén még rokonok is vagyunk. Emberi szeretettel kell fordulnunk a világ dolgai felé is.

– *Nincs ez ellentmondásban azzal, hogy eszközként használjuk akár az elemeket, akár az élőlényeket is? Hogyha például védőoltást ad be egy orvos, akkor megmenti az egyik élőlényt, de a másiknak árt. Hiszen a baktériumok is élőlények. Tehát mindenképp be kell avatkoznunk, és mintha itélnünk kéne, hogy az egyiket a másikkal szemben előnyben részesítsük.*

– Az biztos, hogy egyetlen fajt sem szabad kiirtani. De mivel nem érző, gondolkodó és személyes létezők például a tárgyak vagy akár még az állatok sem – hiszen nincs haláltudatuk, s ezért nincs személyiségük sem –, nyilvánvaló, hogy az ember életének a megmentésére szabad őket használni. De hogyan? Úgy, hogy nekik abból kárunk ne legyen, hogy szeretettel nyúlunk hozzájuk! Ez megmutatkozik abban a mozdulatban, ahogy valaki például egy könyvet a kezébe vesz. A könyvek használhatók, de nem kell elhasználni, széttépni, tintával beleevésve megjegyzéseket írni, összegyűrni, összezsírozni. Hogy valami eszköz, az nem azt jelenti, hogy *abszolút* eszköz. Részben szolgál, de ugyanakkor például tanít is. Kinyilvánítja Isten dicsőségét. A szubhumánus világnak tehát nemcsak az a szerepe, hogy szolgáljon minket, és eszközként használhassuk, hanem ugyanakkor valamit el is mond Istenről, amit semmi és senki más nem tud elmondani. És ezért a prédikációért, amit nekünk tart, szinte fölöttünk áll. Szent Ferenc a legenda szerint megveregette a virágokat, amikor átment a réten, hogy *ne kiabáljanak olyan hangosan Istenről*. Minden létező mond valamit Isten dicsőségéről, amellyel telve van az ég és a föld. És amit egy tárgy, egy állat, egy növény el tud mondani, azt helyette senki más nem tudja elmondani, még az ember is csak megsejtheti. Minden élőlény és tárgy üzenetet hordoz, és nem csak eszköz. Az eszköz fogalma nagyon utilitarista lett, itt többről van szó. A teremtett dolgok eszközök is, társak is. Miként Szent Ferenc Naphimnuszában áll: *Áldott légy Uram, víz hűgünk által. Ez az által, a per szócscsa a kora olasz nyelvben a következőket jelentheti: miatta, vele, érte, általa, mint eszközzel és mint társsal*. Nem lehet lefordítani. Ferenc mindezt beleérthette. Amikor a vizet nővérének nevezi, társának tekinti. Máskor viszont eszköz. Sőt, a tűzzel is beszélget. Nagyon durva, középkori módon operálják a szemet: tüzes vassal elsütögetik a homlokán az ereit. Azt mondja operáció előtt a sienai pápai udvarban: *Tűz testvérem, ne bánj velem nagyon keményen, hiszen mindig szerettelek az Urban!* S utána így szól: *Sikerült elviselnem szerelmes öleléseidet*. Tehát az eszköz nem azt a fajta eszközt jelenti, amit mi megszoktunk, azt a durva, csak a cél számára felhasznált, utána eldobandó, eltiport konzervesdobozt, mert a világ nem egy konzervesdoboz (de még a konzervesdoboz sem csak az).

– *Kik és mik fogalmazhatják meg és képviselhetik ezeket az értékeket következetes, igaz és meggyőző módon? Szaktudományok, felekezetek, politikai pártok, egyes emberek?*

– Mindenki megfogalmazhatja, és mindenkinek képviselnie kellene, a szaktudományoknak elsősorban. Ha egy biológus nem tanulja meg és nem tudja megtanítani az élet tisztelétét, az élet csodálatát, akkor nagyon siralmas biológus. Egy sajátos csodálkozásra gondolok, a rácsodálkozásra, amelyből a szaktudomány táplálkozik, de ami már túl is terjed a szaktudományon. Általában azok a kiváló kémia-, biológiatanárok, akik úgy csodálkoznak a tanítványaik előtt, hogy azok is elkezdének csodálkozni. A szaktudományoknak és tanítóiknak van mondanivalójuk a világról.

A felekezetek, a hívő emberek? – nekik elsősorban kötelességük. Európában élünk, zsidó-keresztény kultúrában. Csak a zsidó és a keresztény vallás ismeri igazán a teremtés tényét, isteni művét. Nagyon nagy élmény volt számomra *Jáki Szaniszló* könyve, amely megvédi a teremtést. Évek óta éreztem, hogy minden ezen múlik. Ma terjednek a gnosztikus áramlatok, amelyek összemossák a teremtőt és a teremtményt. Ezt nem tudom elfogadni sem filozófiailag, sem logikailag. Ez a kereszténység legnagyobb ellensége. Természetesen nem a személy az ellenség, hanem a tanítás, mert az homlokegyenest a kereszténység ellen van. Nem a materializmus a legveszedelmesebb tan, mert az levág a keresztény tanításból egy részt. A gnosztikus monizmus viszont homlokegyenest ellentétes vele. Számukra nincs teremtés. India tiszteli a világot, de összemossa az istenséggel. Igaz, a keresztény-zsidó hit is elferdülhet, eltévelyedhet, kihasználhatják, de mégis ez a helyes, mert a világ nem Isten. A világ ajándék. És csak a kereszténység teremtette meg azt az ideológiai alapot, amelyben megszülethettek a modern természettudományok. Az ókorban nem nyúlhattak a világhoz, mert a világ számukra istenség volt, és ha ez így van, bármikor megütheti az embert az isteni elektromos áram, az isten-áram, ha belepiszkál a világ dolgaiba.

Tehát az egyistenhívőknek, a teremtés isteni művében hívőknek, a zsidóknak és a keresztényeknek eljött az idejük, hogy meghirdessék nagy erővel, mit hisznek ők a teremtésről. Erről a természettudománynak még csak fogalma sincs. Nem is lehet. Csak használja ezt a szót. Mi robbant az ősröbbanáskor? Ez a kérdés. A teremtés nem a már létező világ alakulása, hanem a teremthőre utal, akitől a létezés van. Miért nem a semmi van és miért a mindenség? Erre az ősi nagy vallások mind azt mondják, hogy az istenek elkezdtek osztódni, mint a burjánzó sejtek, ezzel elkészült a világ, és minden visszahúzódik majd ismét az istenségbe. Tehát nem adnak feleletet az előbbi kérdésre. Ezért a keresztény és a zsidó hittől embereknek lehet és kell nagy erővel meghirdetni azt az örömhírt, hogy a világ: teremtés. A világ nem Isten, a világ Isten ajándéka.

– *Gyakran elhangzik, hogy az egész agresszív európai és amerikai civilizáció, amely lassan végveszélybe sodorja biológiai környezetünket, mintha következménye lenne a zsidó-keresztény (vagy keresztény) hagyománynak...*

– Ez valószínűleg annak félreértése, amit Isten mondott. De még ha félreértés, akkor is nagy érték! Nélküle nem létezhetne az a ragyogó civilizáció, amely méltó az emberhez, s amelyet most meg kell menteni. Az azért tagadhatatlan, hogy a természettudomány: Istentől kapott ajándék. Ha azt mi elrontjuk, nem az ajándékozó a hibás, nem az ajándék a hibás, és nem is azok, akik átvették ezt az ajándékot, hanem azok hibásak, akik elrontották. Tehát azok a zsidók és azok a keresztények, akik az istenhitet, a teremtésbe vetett hitet elvetették maguktól, de

megőrizték az ősi parancsot: „Hajtsátok uralmatok alá a Földet!” Kollektív a felelősség; mit tettünk Isten művével? Ezért vissza kell menni a hiba gyökeréig. Ezt ki kell javítani, és újraindulni. Újra meg kell vizsgálni, vajon nem értettük-e félre az Ószövetségnek ezt a mondatát, mely a zsidóság és kereszténység alapvető ígéje. Félreértettük, igaz, de nem mindannyian. Van, aki megértette, például Szent Ferenc is, és számos egyszerű, névtelen hívő. Másféle felfogásokban nem látok ilyen törekvést, mert azokban nincs meg a szeretet dinamizmusa, azokban nincsen az embernek küldetése. Hogyha a világ, Isten meg én mind egy vagyunk, akkor nincs semmi teendő, csupán szemlélődni kell. Értékek persze ezek a hitek, ezek a világszemléletek is, de igazából más kultúrákkal, más hittel akkor tudunk párbeszédet folytatni, ha a miénket egyértelműen a magunkévá tesszük és megbecsüljük. S akkor majd látjuk, mit kell megtanulni például Indiától, és mi az, amit végképp nem kell elfogadni.

A politikai pártoknak is kötelességük lenne az emberrel és a környezetével számot vetni azért, mert egy politikai párt gazdasági együttműködéssel számol. Hála Istennek, elérkezünk majd egy olyan világba, ahol nem is lehet igazi az a politikai párt, amelynek nincsen kulturált programja a környezetre vonatkozóan.

– *A felekezetek kérdéséhez visszakanyarodva: a kereszténység eszerint annyiban más, mint a többi vallás, hogy küldetést akar teljesíteni, célt akar elérni. Ez a cél vajon csak szemléletünk átalakítása-e, vagy pedig a környezetünket is meg kell változtatni? S ha igen: nem jelenik meg ezáltal – más formában – ugyanaz a veszély, ami a gondosan nyírott franciákertek korában valamiféle erőltetett, emberi elképzelést próbált ráerőltetni a természetre?*

– Elsősorban saját magunkat kell átalakítanunk. De ez nem visszavonulás a paradicsomi állapotba, rousseau-i módon elgondolt „vissza” sosincs a kereszténységben, az mítosz. Hanem a Krisztus által hozott, megújított emberi természetet kell kiművelnünk a hit szempontjából. Mire gondolok? Amit kinyilatkoztott Krisztus: új eget és új földet várunk, amely az igazság otthona. A világ végét nem úgy kell elképzelni, hogy a világ majd megsemmisül, mert Isten nem semmisíti meg a művét, hanem átalakul, s ehhez az átalakult világhoz istengyermeki szabadsággal fogunk viszonyulni. Ekkor körülöttünk majd fölszabadul minden. Tehát minél személyesebb kapcsolatba kerülünk Istennel és egymással, minél inkább az ő törvényei mozdítanak bennünket, annál nyilvánvalóbb lesz az is, hogyan kell viszonyulni konkrét módon a világhoz. A keresztény ember számára naponta egy darab kenyér és egy kevéske bor Krisztus föltámadott testének és vérének a hordozója. Hihetetlen megbecsülése ez az anyagnak! Az olaj is szentség anyaga. Ha nincs olaj, nincs a betegeknek kenete. Ha nincs víz, nincs kereszttség. Az anyag nélkül nincs kereszttség. Nos, ezt a szekták nem nagyon értik meg. Ők megtestesülésellenesek, bár ezt nem tudják, de kiderül abból, ahogyan az anyaghoz viszonyulnak. A római liturgia nagyon szereti használni az anyagot. Sajnos már kezdjük elfelejteni a tüzet, a tömjént, a vizet, a ruhát, nincs ételt; régen megáldotta a püspök a maltert, a köveket és a meszet is, amikor a templomot kezdték építeni. Mindez tulajdonképpen azt fejezi ki, hogy ebből a világból és alkotó elemeiből épül majd az az új ég és az új föld, amelyről vajmi keveset tudunk, de azt biztosan tudjuk, hogy benne Isten, vagyis a szeretet lesz a minden. Ez a világ már itt alakul. A II. Vatikáni Zsinat nagyon nagy jelentőségű kijelentése: *a szeretet és a művei megmaradnak*. Tehát biztos, hogyha mi szeretettel alakítjuk a világot – a szeretet sose használ ki senkit és semmit –, akkor annak a nyomai és a művei megmaradnak az eljövendő világban is.

- *Mi az, ami e kérdéssel kapcsolatban tanítható és tanítandó, és van-e ami taníthatatlan? Miben viszonyul másképp e kérdéshez az állami és a felekezeti iskola?*

- Alapvetően másképp viszonyulnak a felekezeti iskolák, ahol mindennapos légré a hit, ahol a teremést elfogadják, és másképp az úgynevezett semleges iskolák. Félelmetes az, hogy ez utóbbiakban olyan logikai hibák, olyan megnyilatkozások látnak napvilágot, amelyektől az ember elnémul. Megvizsgálták-e, hogy mi az, hogy semleges, mitől semleges egy iskola? Biztos nem arra gondolnak, hogy semleges nemű lények legyenek ott. Tehát sem férfi, sem nő. Hát akkor mire? Arra gondolnak, hogy se magyar, se szláv, se német? Gondolom, erre sem. Tehát az Istentől legyen semleges! Vagyis a világ végső értelmének a keresésétől legyen semleges! Egy dolgot nem szabad ezekben az úgynevezett semleges iskolákban fölállalni: hogy a létezés végső értelméről egyértelmű eligazítást mondjanak, még akkor sem, ha kinek-kinek megvan erről a saját véleménye. Ez gyalázat, a semleges iskola az iskola kudarca, ez a nem iskola, az ember szabadságának, a gyerek szabadságának a lábbal tiprása. Tudniillik itt arról van szó, hogy az iskola lemond arról, hogy a legfontosabb kérdésben eligazítson. Valójában csak azt lenne szabad kiírni az iskolák kapujára, hogy a lét végső értelmét kereső iskola. Ha az iskola lemond erről, akkor lemondott alapvető feladatáról, és tudatosan megrontja az embert, azt sugallva neki, hogy ehhez a végső kérdéshez a leghelyesebb emberi hozzáállás a közömbösség, a semlegesség. A felekezeti iskola alternatívája csak a „lét értelmét kereső iskola” lehet.

- *Talán valóban nem szerencsés szó erre az, hogy semleges, de a nem felekezeti iskolát az jellemzi, hogy sokféle utat mutat, és aztán rábízza a választást a diákra.*

- De valóban bemutatja ezt a sokféle utat? Meghív például egy katolikus papot vagy egy zsidó rabbit, mondván: „gyerekek, most meghallgatjuk a keresztényeket a lét értelmének keresése útján”. Sajnos ez ritka eset. Ez a semlegesítés az ember legvégső kérdéseinek az elködösítése. Nem azt akarom, hogy minden iskola felekezeti legyen, hanem azt, hogy a lét értelmét, az emberi élet végső értelmét kereső iskola legyen, nyitott, legalább az Európát létrehozó nagy hitvallások irányában. És ez nyilvánvalóan érinti a világhoz való kapcsolatot is.

- *Az én gyakorlati tapasztalatom az, hogy az iskolákban – és ez talán még rosszabb – ez a kérdés föl sem merül.*

- Én is így látom. Régen, a kommunizmusban, legalább fölmerült, hogy „nincs Isten”. Ezt kellett mondani, és lehetett titokban mást gondolni. Ezt követően azonban a nagy hallgatás következett. Az elhallgatott tények megbosszulják magukat. Az embernek nem a szexualitás a végső megjelöltsége, hanem a lét végső értelméhez való viszonyulása, az, hogy van-e értelme annak, hogy él, vagyis az istenkérdéshez, Isten személyéhez való vonatkozása. Ha lecementezzük ezt a kérdést, akkor az emberi lélek belül megrohad, és a félelmetes rothadás kiütközik a társadalom testén. Az ilyen „semleges” fiatal nem tudja, hogy mit tegyen saját magával, a környezetével és az élettel. Amióta vissza tudunk tekinteni az iskola történetére, látjuk, hogy a kultúra és a kultusz, vagyis a műveltség és az istentisztelet egybetartoznak. E kettő összefügg. A kultusz, vagyis az istentisztelet helye a templom, és mellette ott van az iskola, ahol megtanították, hogyan kell énekelni, hogyan kell a világban mozogni, miként kell felajánlani Istennek a világ egy darabját. Tehát e kettő mindig együtt volt. Ha ez a kultusz most hiányzik is sokak életéből, nem hiányozhat a végső cél keresése.

– *Nálunk ez egy kicsit szerencsésebben alakult Békásmegyeren, a Veres Péter Gimnáziumban, mert ott – legalábbis a negyedikeseknek – valóban ehhez hasonló szándékú és felépítésű társadalomismeret-óráik vannak, egyházak, pártok képviselői kapnak valamennyi időt, hogy kifejezhessék nézeteiket.*

– Ehhez gratulálok. Amikor én a semleges iskoláról szóltam (a „semleges” jelzőt nem én találtam ki), akkor nem minden állami iskoláról beszéltem. De ez a lényeges kérdés most a pedagógusok lelkiismeretére van bízva, nem pedig egy tantervre, és ez katasztrófa. Mert tantárgyakra, tematikára lebontva kellene végiggondolni, mikor és hogyan foglalkozzanak az oktatásban a különböző hitvallásokkal. Milyen módon és hol találkozzék a diák a különböző emberi mintákkal, a létezés értelméhez viszonyuló magatartásokkal. Olyan pedagógiai környezetet kell teremteni, amelyben pedagógustársainkkal komolyan lehet erről beszélni, és elő lehet mozdítani azt, hogy valóban nyitottak legyenek. Tehát olyan fajta liberalizmust hirdetni, amelybe még a kereszténység és a zsidóság is belefér.

– *Vajon maguk a szaktudományok semlegesek? Ezt azért kérdezem, mert úgy tűnik, mint hogyha még ideális esetben is elég élesen kettéválna az iskola. A világnézetet, a vallást, az erkölcsöt vagy ehhez hasonlókat tanító órák után – nevezzük őket így – csöngetnek, és következik egy szaktárgy, amelynek mindehhez semmi köze.*

– Tulajdonképpen a szaktárgy a pedagógus személyén keresztül kapcsolódik a lét végső értelmének a kereséséhez. Mert milyen pedagógus az, akinek a világnézetéhez semmi köze a tantárgyának? Az ilyen pedagógus nem igazi mester. Jó szakember lehet, de valami elől menekül. Vagy a rendezetlen családi élet elől, vagy egy rendezetlen világban való élet elől. A létezésben nem találta meg a helyét, és ezért tűzijátékokat rendez a matematikai és fizikai törvényekkel. A gyerek megérzi azt, ha a tanára nem egész ember, mert nem integrálta tudását, amit a világnak egy bizonyos szeletéről elsajátított, a létezés egészéhez való viszonyulásba. Nyilvánvaló, hogy egy szaktárgy nem lehet úgy területe a világnézeti oktatásnak, mint ahogy volt negyven évig. Érdekes módon az én bencés tanárim a fizikaórán sosem tartottak hittant. Viszont az ateista tanárim megengedtek maguknak olyan megjegyzéseket a bölcsészkaron, mint például „egy vallási ideológia hatására született versben meg kell tőnie az esztétikai értékeknek, mert hamis ideológiából valók”. Azt hiszem, hogy a pedagógus személye és az a tény, hogy a világnézetében hogyan helyezkedik el a szaktudása, döntő a gyerek számára, és minta lehet, mert a tanár mindig minta. Ha az órák közti szünetben megkérdezi a diák a tanártól, hogy mi a véleménye, valamely, a lét értelmét kutató kérdésről, akkor nem hiszem, hogy ki kell térnie a tanárnak a válaszadás alól, mondjuk azzal a kifogással, hogy én fizikatanár vagyok, te pedig az én óránom fizikát tanulsz. Egy fölnövekvő ember számára egy tantárgy csak nagyon kis része az életnek, ugyanúgy a szaktanár életének is. A tanítás folyamatában embereknek kell találkozniuk egymással is, az egészszel is.

– *S ettől válik a tanár és a diák kapcsolata személyessé?*

– Igen, attól föltétlenül személyessé válik, hogy a tanár a diák személyes életére vagy állásfoglalására vonatkozó kérdésekre is válaszol. Így valamit megoszt önmagából.

– Azokban a beszédekben, melyeket a ferences templomban elmond, van-e törekvés efféle személyes kapcsolatra? Van-e például előre megírt vázlata? Mert mindig azt érzem, hogy az ott és éppen akkor születik meg.

– Teljesen ki van dolgozva, nagyon sok kínlódás eredményeként. Sokszor átírok mondatokat, mégis néha teljesen más hangzik el. Mert dialógusba kerülök az arcokon keresztül az emberekkel. A prédikáció dialógus, a legbelsőbb osztozás, mert nem az én személyes hitem szólal meg ott csupán, hanem a mi hitünk.

– Gondolom, hasonló történik, amikor órát tart.

– Itt is, ott is a szemekből látszik, ha valamit nem értenek. Olyankor még egyszer el kell mondani. Nem a hallgatóság a hibás, hanem én. Az is előfordul, hogy ellenállásba ütközöm, de azt is tudom, hogy az én stílusom váltja ki vagy az, amit én igazságként ismertem meg.

– Azt az ellenállást hogyan lehet legyőzni, amikor az igazságnak áll ellen a diák vagy a hallgató?

– Empátiakészség kell, meg szeretet a másik iránt, és bizalom Isten lelkében, hogy olyan érvek jussanak az eszembe, amelyek nem biztos, hogy utána a sekrestyében is felbukkannának. Ez nem racionális képesség, ez szeretet, amely arra indít, hogy megosszam azt, amit én kaptam. Mindenképpen át akarom ezt adni, s mindenképpen szeretném, ha ő legalább értené, hogy mit akarok mondani. Ez az igyekezet és a tapasztalat segít nekem is, nekik is.

– Mennyire hasonlít az, ami itt a ferences novíciátusban zajlik, egy megszokott iskolához, egy tanítási órához?

– Éppen ma vizsgák voltak, énekvizsga. Vannak tantárgyak, de a novícius-mester nem tanár, hanem mester. Tanító is, de nemcsak az, nevelő is, de nemcsak az, testvér, egyenjogú testvér is, de nemcsak az, előljáró is, de nemcsak az. A mester megosztja életét tanítványaival. Csodálatos világ! A pedagógiának a leg-szebb része.

– Tehát Balázs atyát is nevelik a novíciusok?

– Igen, öntudatlanul is. Nekünk van egy közös irányulásunk: Jézus Krisztus követése, Szent Ferenc módján. Erre hivatkozhatnak ők is nekem, én is nekik. De nem támadás, nem vitatkozás zajlik, csodálatos élet ez, ami itt van. Egyébként ez az első évfolyam, amelyik itt kezdett, és nem egy padlástérbe bezsúfolva Esztergomban. Itt, Szécsényben, nagyobb a nyugalom, és van terünk, környezetünk, zöldövezetünk. Az a cél, hogy ismerjék meg a rendet, és őket ismerje meg a rend. Haladjanak előre a fogadalmak ismeretével, és erősödjön meg bennük az elhatározás, hogy itt vagy nem itt folytatják keresztény életüket. Nagy szellemi munka az, amit el kellene végeznie ma a szerzetességnek Magyarországon; megtisztulva visszatérni a régi, nagy hagyományokhoz. Nem az apró, kis hagyományokhoz, amelyek negyven évvel ezelőtt léteztek, az nem fog nevelni. A legtöbb novícius úgy jön ide, hogy itt talán már nem is kell tanulni, és csalódik, majd azután itt megtanul tanulni. Ráébred, hogy a figyelem a legmagasabb szellemi tevékenységek egyike. Simone Weil szerint, hogyha a figyelmet kivesszük a szeretetből, az nem szeretet, ha kivesszük az imából, az nem ima. Ha figyelek valamire, és próbálom megérteni, akkor haladok a szeretetnek és Isten imádságának a világá-

ban, a valóság világában. A novícius megtanulja, hogy nem a jó jegyekért, nem karrierért kell tanulnia, hanem a figyelem képességének a kiműveléséért, hogy képes legyen szeretni Istent és embert.

– *Nincsenek osztályzatok?*

– Vannak. Pedagógiai eszköz, amely arra szolgál, hogy tudják a tanítványok, hol állnak, de nem a jegyekért tanulnak. Az helytelen magatartás.

– *Ezt persze mi is elmondhatjuk a gyerekeknek, csak hogy szegények nem vehetik figyelembe, mert a továbbtanulás szempontjából sajnos az osztályzat a legfontosabb.*

– Nagyon megrontja az egész folyamatot, mert igazából nem tovább kéne tanulni, hanem most kellene tanulni. Nagyon fontosnak tartom azt, hogy a diák rájöjjön arra, miért kell azt tanulnia, amit nem tud. Egy bizonyos tudásanyagot el kell sajátítani, de nem az a műveltség értelme, hogy nagyon sok adatot tudjunk, hanem a gondolkodás képessége, ez pedig a figyelem képességének a kiművelése. Azt pedig úgy lehet kiművelni, mondja éppen *Simone Weil* egy tanulmányában, hogy azt a tantárgyat tanulom, amihez semmiféle képességem nincs. Így mindig a valósággal ütközve, hibáim gyökeréig hatolva megtanulok figyelni. És erre kell „rákapatni” a gyereket, ezt szerezse meg, és hogyha milliószor nem sikerül neki a matematikapélda, akkor is akarja megérteni, s ettől fény marad a lélekben, olyan lelki energia, ami nem vész el, csak átalakul, és majd valahol másutt hatalmasan belobban. Egy jó tanuló, akinek tehetsége van a matematikához, az nem okvetlenül fejleszti figyelőképességét azzal, ha sorra megoldja a példákat, aztán becsapja a könyvet és kész. Annak az énekkel vagy más tárggyal kell törődnie mélyebben. Azt kell megtanulnom, amit nem tudok, nem pedig azt, amit tudok. Valahogy meg kellene erősíteni az iskolák önállóságát, s a gyerekekét is. Hogy akár a szülei ellenére – de nem szembeállítva velük (akik már kinézték számukra például az orvosi egyetemet) – a közvetlen hasznosságtól elvonatkoztatva szeresse meg azt a helyzetet, hogy ő gimnazista, és most mindent meg akar ismerni a világból. Hosszú távon az ilyen ember többre megy, mint aki már hetedik osztálytól kezdve csak biológiát meg fizikát tanul, abból a célból, hogy fölvegyék az egyetemre, és közben mélyen megveti például az éneket.

– *Az a baj, hogy az ilyen embert nem veszik föl az egyetemre.*

– Előbb-utóbb fölveszik. Nagyon ritka lehet az az eset, hogy nem, és ha nem, akkor az egyetem is hibás.

– *Optimista álláspont. Az is baj, hogy az iskola annyira kezd teljesítmény-orientálttá válni, hogy az már sok kérdés fölmerülését sem teszi lehetővé.*

– Azért kellene az osztályfőnöki órán a tanulást tanítani! Aztán megszeretnünk minden növendékkel azt, hogy kudarcok árán ütközzön a valósággal, mert ekkor kinyílik a szelleme, ez teszi őt disponibilissá, befogadóképessé, és ez nagyobb érték, mintha hármáról négyesre javítana egy eredményt. Persze mi, tanárok, mi sem vagyunk mind ilyenek, vagyis nem arra törekszünk, hogy megtanítsuk a gyerekeket figyelni, hanem hogy négyesből ötöst, hármából négyest csináljunk. Az egész pedagógiának nyugodtabbnak és egyszerűbbnek kellene lennie. A novíciusok az egész történelmi Magyarország területéről vannak itt tizennégyen, Romániából, Kárpátaljáról, Magyarországról. A magyar fiatalság színe-java, legalábbis erkölcsi-

leg. Évek óta mégis iszonyatos munka megtanítani őket értelmesen, hangosan olvasni! Érettségi után! Azt mondom például: takard le gyorsan azt, amit most olvastál, és mondd el! Tiltakozik: nem tudom, akkor ezt nekem másként kellett volna olvasnom. Tehát nem tud hangosan, figyelmesen olvasni, nem tud fogalmazni, nem tud levelet írni, és nem tud számolni, csak számológéppel. Ezt a nagyképű, nagyzó pedagógiát el kellene hagyni és visszatérni a hat elemihez, de ott valóban adják meg az alapokat. A nyolc osztály: nagyképűség. A hat elemivel a nagyapám megtanult úgy írni, hogy a kommunizmusban – pedig vallásos ember volt – a tanácsházán végül rábízták az iratok kitöltését, mert olyan volt a munkájának a külalakja, olyan volt a fogalmazása és a helyesírása. Négy-öt Arany-balladát tudott, én magyar szakos vagyok, egyet sem tudok, tíz-húsz Petőfi-verset, még öregen, nyolcvanéves korában is. Tehát hat elemivel kész volt egy életet leélni, olyan életet, amelyben még az unokáinak is olyan tartalmakat adott, amiket az egyetem és a teológia önmagában soha nem adott volna. Az a hat elemi ott, azzal a kántortanítóval ezt a csodát művelte.

– *Akkor mit hajszolnak a mostani iskolák? Mert hihetetlen információmennyiséget tömnek a gyerekek fejébe, túlterhelik őket, s ezért fáradtak. Mi az, amit keres az iskola?*

– Azt hiszem, nem tudja, mit keres. Mi, pedagógusok is hibásak vagyunk, hiszen mi sem tudjuk, mit akarunk átadni. Ha tudnánk, minden leegyszerűsödne és világos lenne. A Nemzeti alaptantervtől valamit remélek, sok szép és igaz gondolatot találtam benne. És nagyon sok múlik a pedagógusképzésen, azon, hogy ismét olyan pedagógusok kerüljenek ki onnét, mint a régi kántortanítók, akik az egész embert ismerték és törődtek vele. Hogy újra rendelkezék a nevelő azzal a csodálatos tekintéllyel, ami minden emberi érték hivatott védőjét megilleti. Mert ők azok voltak, biztosan: minden emberi érték hivatott védője.

(Beszélgetőtársak voltak s a beszélgetést lejegyezték:
BOTH MÁRIA és CSORBA F. LÁSZLÓ)

„A bagoly ne pusztán annyit jelentsen, hogy ott gubbaszt a sarokban!”

– Beszélgetés *Persányi Miklóssal*, a Budapest Főváros Állat- és Növénykertjének igazgatójával –

– *Különösen izgalmas az állatkertben a környezet és a természet fogalmáról gondolkodni, hiszen az az alaphelyzet, hogy a jószágok rács mögött vannak – vagy mi vagyunk rács mögött, attól függ, honnan nézzük. Mesterséges helyzetbe kerül itt az állat, s persze az ember is, aki nézi vagy gondolja az állatokat. Lehetséges-e egyáltalán ilyen körülmények között a „természet felé közelíteni”, s ha igen: hogyan?*

– Az állatkert soha sem lesz a természet része, de lehet olyan környezetet teremteni a bemutatott élőlényeknek, amely hasonlít ahhoz, amelyben szabadon élnek, s amely megfelel biológiai adottságaiknak. A látogatók jó része éppen itt találkozik a természettel vagy a természetnek egy olyan részével, amellyel egyébként soha nem kerülne kapcsolatba. A természeteshez közeli helyzeteket sok élőlény számára meg tudjuk teremteni, vannak azonban olyan állatfajok is, amelyeket jelenleg tartunk ebben az állatkertben, noha tudjuk, hogy soha nem fogunk tudni a természethez közeli életfeltételeket teremteni a számukra. Előbb-utóbb le kell mondanunk ezek tartásáról. Olyan állatfajok is élnek itt, amelyek ma már természetes körülmények között egyszerűen nem létezhetnek. Ez a fennmaradás egyetlen lehetősége azon kevés faj számára, amelyeket legalább állatkertekben tudnak szaporítani. Tehát az állatkert az „evolúciós bárka” szerepét töltheti be így.

– *E programban milyen kísérletek folynak itt Budapesten?*

– Több nemzetközi programban is részt vesz állatkertünk. Ma már nem valószínű, hogy egyetlen állatkert, egyetlen intézmény akár egyetlen fajnak a megmentésére berendezkedhetne. Például még a második világháború előtt az európai bölény megmentésével vadaskertekben próbálkoztak. A természetes élőhelyen egy járvány kipusztította az állomány zömét, s akkor volt honnan visszatelepíteni azt. Olyan állatfajok esetében, amelyekből már csak néhány egyed él, nem valószínű, hogy a fajt meg lehet menteni. Éppen ezért nem lehet, hogy *egyetlen* állatkert, *egyetlen* intézmény tegye ezt, mert akkor a meglévő populációt nagyon nagy kockázati faktornak tennék ki. A nemzetközi programokban vannak részint világméretű, részint pedig európai szintű programok, az úgynevezett EEP programok, amelyek keretében számos faj a fővárosi állatkertben is él, például az indiai elefánt, a hópárduc, a szibériai tigris, a gorilla, a csimpánz, az orangután.

– *Hazai fajok vannak ezek között?*

– Igen. A vidra jó példa erre. A budapesti állatkertben volt vidraszaporulat, hála az odaadó, szeretetteljes gondozásnak és a jó tartási körülményeknek. A

madárvilágon belül is vannak eredmények. A rózsás pelikán és a kormorán tenyésztésében igen jó praxisa van a kertnek.

Amerikában nagyon intenzív, a természetbe vissztelepítő és tenyésztő programok folynak, csak az egy kicsit gazdagabb ország, mint mi, és kiderült, hogy egy sikeresen vissztelepített egyed, amely nem pusztul el rövid idő alatt, például egy feketelábú görény vissztelepítésének költsége 300 ezer dollár! De így fennmarad a faj. Ők tudják ezt vállalni, de mi vajon mit tudunk tenni, mire adottak a lehetőségeink? Komoly kételyeim vannak. Úgy gondolom, a budapesti állatkertben meg kellene találni azt a néhány (nagyon kevés) természetvédelmi szempontból fontosnak tartott állatfajt, amelyek tartására erőnket koncentrálhatnánk. Emellett az állatkert egészenek határozott, nyíltan vállalt oktató-nevelő, szemléletformáló feladatkört kell elvállalnia.

– *Az állatkert jelenlegi állapotában ezt a funkciót mennyire tudja betölteni?*

– Nem tudja betölteni. Több ok miatt. Felőrlik az erre szánandó energiánkat azok a mindennapi apró gondok, amelyeket nem lehet megkerülni. Korábban az állatkertet szinte ingyenes népszórakoztató intézménynek tekintették, amelynek ugyan voltak olyan vezetői, akik azt mondták, hogy tudományos intézményként működik, ez azonban soha nem volt igaz. Abban az időben ez voltaképpen az intézet presztízse miatt volt fontos. Éppen emiatt nem volt pontosan megfogalmazva, hogy mi az, amit ez az intézmény elvállalhat. Ebből az is következett, hogy az állatkert menedzsmentje is – véleményem szerint – eléggé a padlón van. Egy intézményt, amelynek több százmilliós költségvetése van, nem lehet kiszolgáltatni a felsőoktatásnak, különböző szubvencióknak, hanem úgy, ahogy az világszerte működik, azoknak az embereknek, akik érdeklődnek az állatkert iránt, általában el is kellene tudniuk tartani egy ilyen intézményt. A jelenlegi pénzügyi rendszerben ez nem működik. Ebből fakadnak a mindennapos problémáink. Megkérdeztem, milyen videógyűjteményük van természetfilmekből. Kiderült, hogy összesen tíz videokazettájuk van, mert többre soha nem volt pénz. Eközben tíz- és százmilliókat fektettek be abba, hogy egyre több és nagyobb betonmonstrumot építsenek. Holott egy állatkerti állatházat 10-15, maximum 20 évre szabad építeni. Ebben az állatkertben az évtizedekkel ezelőtt épült állatházak – bár mindig az akkori legkorszerűbb színvonalon létesültek – mára teljesen diszfunkcionálissá váltak. Azt is tudom, hogyha most építenénk a legjobb ismereteink szerint valamit, azt 10-15 év múlva kikezdenék, mert már nem lenne igazán megfelelő.

– *Az épületek műemlékjellege, az állattartás hagyományai is komoly akedályt jelenthetnek.*

– Hatalmas korlát. Más állatkertekben, ha van például egy hatvanéves épület, amely műszakilag elöregedett, állattartási szempontból már elavult, teljesen nyílvánvaló, hogy attól meg kell szabadulni. Lebontják és építenek a helyére újat. Itt ezt nem lehet megtenni. Az idegenforgalomnak hallatlanul izgalmas feladat lenne ezeknek az épületeknek az ügyes kihasználása, de valami más funkcióval. Mert az Elefántházban éppen elefántot tartani nem lenne szabad, a Madárházban madarat. Meg növényt! 1984-ben ugyanis, a felújítás során olyan struktúrákat alakítottak ki, amely elzárta a növények elől a természetes világítást, és ezért naphosszat világítani kell, arról nem is beszélve, hogy évente egymillió forint értékű növény pusztul el.

Sajnos megcsontosodott hagyományai vannak az állattartásnak is, amelyeket nagyon nehéz áttörni. Minden napra jut egy „szentségtörés”. Tegnap is elkövettem

egyét. A mókusmajmokkal. A Nagy-tónak van egy kis szigete a tó szögletében, ahova a mókusmajmokat ki fogjuk telepíteni. Kiengedjük az öt majmot a fára – persze egy ötvenes csapat jobban nézne ki –, így azok végre kikerülnek egy kicsit a természetbe. Óriási látvány lesz, amit művelni fognak! Ez nem egyszerűen abból áll majd, hogy a majmokat kivisszük, a szigeten elengedjük, levágjuk a fákat, hogy ne ugráljanak ki a partra, és ott tartjuk őket, hanem a látványosságot interaktív oktatási célra is felhasználjuk: megmutatjuk, hogy a dél-amerikai dzsungelben hasonló vízparti környezetben hogyan élnek ezek a majmocskák. Meg lehet figyelni a mozgásukat, a rokonságukat, a társas viselkedésüket. Megfelelő ismeretterjesztő táblákat helyezünk el, távcsövet is, így a mozgásuk közelről is látható lesz. Szerintem ez a kert egyik nagy látványosságvá válnak.

– *Hogyan látnak el oktatási feladatokat Nyugat-Európában az állatkertek?*

– A korszerű állatkertek sokkal inkább látogatóbarátok, mint a budapesti. Nyilvánvaló számukra, hogy a látogatókból élnek, tehát élményeket kell nyújtani felnőtteknek, gyerekeknek egyaránt. Az állatkert fő publikuma a gyerekes család. Hozzájuk kell szólnia. A látogatás szezonális. Május és augusztus között van az állatkertek látogatási csúcsa, a többi hónapokban az állatkert ráér arra, hogy minél sokoldalúbban segítse a közoktatásban lévő tevékenységet is. Ott, ahol az állatkert üzleti alapon működik, ennek a szolgáltatásnak az árát valaki megfizeti, például egy magániskola, de állami iskolánál is vannak szubvenciók. Nagyon érdekes kérdés, hogy „ki fizeti a révést”. De a mi körülményeink között, ahol ezek a mechanizmusok még nem jöttek létre, nem működnek, az a gyakorlat, hogy adunk bizonyos szolgáltatásokat, és örülünk, hogy jönnek ide iskolák. Nagyon sok mindent a budapesti állatkertben is már kialakítottak abból, amit általában a nyugati intézmények nyújtanak. Ilyen az állatkertben való vezetés, valamint az iskolai osztályoknak tartott biológiaórák, amelyeket az itt levő biológusok vezettek. Voltak vetélkedők, egy jó ideig pályázatok. Én úgy gondolom, hogy ezek egy részét meg kell tartani, némely szolgáltatásnál azonban érdemes lenne megfontolni, hogy megéri-e a befektetett energiát. Nem biztos, hogy az a helyes, ha a mi zoopedagógusaink csupán azzal foglalkoznak munkaidejük nagy részében, hogy megszervezik, majd megtartják a biológiaiórákat, és ők magyarázzák el azt, amit a biológusok is éppúgy tud. Ehelyett módszertani segédanyagot kellene kidolgozni, és a tanárok kezébe adni, így a hatásuk megsokszorozódna. Itt eleven állatok vannak, olyanok, amilyenek egy iskolában nemigen lehetnek. Meg kellene azt is gondolkodni, hogy inkább szelídebb állatokat tartunk, amelyekkel lehet kommunikálni, amelyekkel viselkedési bemutatókat lehet tartani. A bagoly a gyerekek számára ne pusztán annyit jelentsen, hogy ott gubbaszt a sarokban – így megnézheti a biológusok polcán is kitömve –, hanem közel tudjon menni hozzá, és ha olyan állatról van szó, hozzá is érhesse, a bagoly repüljön előtte, és esetleg az ápolója mutassa meg, hogy hogyan találja meg zsákmányát.

– *Az állatkertben sétálva az volt az egyik benyomásunk, hogy az ismertető táblák állatföldrajzi és rendszertani ismereteket még csak-csak adnak, de az ökológiai ismeretterjesztés lehetősége teljesen kihasználatlan marad.*

– Pontosan így van. Az egész ismertető táblarendszer tartalmilag is, formailag is elavult. Írástudó szakemberekre lenne szükség egy nagy projekt keretében, hogy egyszerre 400 fajról ki lehessen készíteni az ismertető táblát. A tábláknak a látogatókhoz kell szólniuk, differenciáltan, kinek-kinek a maga szintjén. Minden fajról mondjunk valami alapinformációt, de annak, akit mélyebben is érdekel,

adjunk bővebb, részletesebbet is róla. Aki pedig alig tud olvasni, egy kisgyerek, annak tegyük oda egy kis táblát, lapozgathatót, mint egy leporcelló. Ez a dolgoknak azonban csak az egyik fele. Nagyon nehéz egy állatról igazán ökológiai ismeretterjesztést adni, ha a környezete a mi állatkertünkben egy spájzszerű vagy inkább zuhanyfülkére emlékeztető, kicsempézett valami: a földön csempe, a falon csempe, a plafonon egy villanybúra két vasrúddal, amin felmászhat és lemászhat, hogyha az történetesen egy majom. Ilyen környezetben az ökológiai ismeretterjesztésnek kevés értelme lenne. Ezért tartom érdekes kísérletnek azt, amit a mókus-majmokkal tervezünk. Elhangzanak ellenvélemények is. Mondtak olyanokat, hogy a mókusmajmok bele fognak inni a tóba és megdöglenek. A világ másik száz állatkertjében is beleiszna, és nem döglének meg, hátha a mieink is kibírják.

– *Szembehelyezkedsz ezzel a kísérletteddel a közgondolkodás sodrásával?*

– Nem nagyon. Sokan örülnek neki itt az állatkerten belül is. Velük együtt azon munkálkodom, hogy ez az intézmény abban segítsen, hogy látogatóinkkal felismertessük: mi az, ami elpusztul, mi az, ami elvész. Mert sajnos ez be fog következni. Én nem vagyok híve azoknak a katasztrófajóslatoknak, hogy ha így megy tovább, a világ össze fog omlani. Nem fog összeomlani, hanem másként fog működni, mint most, de ebbe beletartozik, hogy sok minden, ami a világból szép, az eltűnik vagy visszaszorul.

– *Meg tudod-e becsülni: hány évnek kell eltelnie ahhoz, hogy a budapesti állatkert olyan legyen, mint terveidben, hogy ideális állatkert legyen belőle, amennyire egy állatkert ideális lehet? Mennyi idő kell ezekhez a változásokhoz?*

– Annyi idő itt nincs. Ez soha nem lesz ideális állatkert. Arra törekedhetünk, hogy az adott feltételek között közelítsünk az optimális állapothoz. Ha volna hozzá pénz, akkor ezt 6-8 év alatt meg lehetne tenni. Mivel nincs, hosszabb távlatot kell szabni. Münchhausen báró módszerével kell magunkat a hajunknál fogva kihúzni a mocsárból. Ennek megfelelően ez egy lassúbb folyamat, és nem is tervezhető pontosan, mert ha valamelyik szikla összedőlne, azzal a rommal azért tennünk kéne valamit.

(A beszélgetést készítették: BOTH MÁRIA és CSORBA F. LÁSZLÓ)

NEMZETISÉGI NEVELÉS

DRAHOS ÁGOSTON

A nemzeti kisebbségi intézmények tanítási nyelve és az azonosságtudat

A Magyar Pedagógiai Társaság Nemzetiségi Szakosztálya megalakulásakor, 1972-ben vállalta és azóta is teljesíti feladatát: a hazai nemzeti (etnikai) kisebbségek oktatásügyének szakmai gondozását. Vizsgálódásunk, útkeresésünk tárgya lényeges pontokban eltér a többségi lakosság pedagógiai igényeitől, szükségleteitől. A kérdés így vetődik fel: milyen legyen hazánkban egy kielégítően működőképes kisebbségi oktatási intézmény a XXI. század első negyedében-harmadában. Ha a kérdésre megfontolt választ akarunk adni, sok mindent számba kell vennünk, leginkább pedig azt, hol tartunk most, hogyan jutottunk idáig, mi az, amit elhibáztunk vagy elmulasztottunk.

Közel ezerszáz éves hazánk mindig soknemzetiségű ország volt. Államalapító királyunk és utódai gyakran és büszkén emlegették az ország népességének sokszínűségét, nyelvének, hagyományainak, kultúrájának gazdagságát. Az ország vezetőinek a kezdet kezdetétől számolniuk kellett – és számoltak is – az itt élő népek, népcsoportok egymástól eltérő igényeivel. Többek között ezért is volt Magyarország mindig vonzó (s ma is az) az idetelepülők, az új hazát keresők számára. Ez a jelenség főképp a védelmi harcok és a pusztító háborúk után erősödött föl szinte rendszeresen, mindannyiszor az események természetes következményeként. A XVIII. század közepére kialakult nemzetiségmegoszlás nagyjából a XX. századig változatlan maradt. Hagyományos nemzetiségeink, például a horvátok, a szerbek, a németek, a szlovákok stb. elődei mintegy 250-300 évvel ezelőtt telepedtek le mai hazánk területén, azóta itt élnek békességben a többségi nemzettel és más nemzeti kisebbségekkel.

A nemzetiségi iskolapolitika hazai történetének részletes ismertetésére tanulmány készült. Ennek alapján összefoglalóan elmondhatjuk, hogy az viszonylag kiegyensúlyozott volt, a magyar oktatásüggyel párhuzamosan, azzal lépést tartva alakult az 1870-es évek közepéig. Az oktatás nyelvét – s ez már a Ratio Educationis bevezetésétől (1777-től) így volt – az döntötte el, melyik nyelvet beszélte, használta a helységi lakosságának a zöme. Báró *Eötvös József*, az író és politikus minisztersége idején az esetlegesen előfordult túlkapasokat korrigálták. Eötvös oktatáspolitikájával egyetértettek a nemzeti kisebbségek képviselői, így például *Ludovít Štur*, a szlovák nemzeti mozgalom vezetője. Kétségtelen viszont, hogy a XIX. század utolsó negyede, valamint a XX. század első évtizede már nem volt problémamentes, főképp attól kezdve, hogy az ország minden oktatási intézményében bevezették a magyar nyelv tantárgyként való tanítását (1879). Ettől kezdve egyre inkább a politikai befolyás érvényesült az oktatásügy területén, szinte minden nemzeti-nemzetiségpolitikai elgondolás a nemzetiségi iskolahálózat mennyiségén és minőségén csapódott le.

Az első világháború végén a trianoni szerződés és a megváltozott országhatárok nyomán nemzetközi előírások születtek a kisebbségbe került (vagy kisebbségben maradt) népek, népcsoportok érdekében, s ezek egy része közvetlenül az oktatásban is új helyzetet teremtett. Ekkor hallunk első ízben például *iskolatípusok* (A, B és C típus) szerint történő iskolaszervezésről az 1920 utáni Magyarország területén. Ennek a sajátos nemzetiségi iskolarendszernek az a lényege, hogy az A típusba azok az iskolák tartoztak, amelyekben minden tantárgyat a kisebbség anyanyelvén tanították. Ehhez természetesen szükséges volt az anyanyelv tökéletes ismerete és az elődök nemzetiségi származásának a vállalása. Ezért többnyire a zártabb, homogén nemzetiségi területek iskolái tartoztak ebbe a kategóriába, az 1920-as évek második felében Magyarországon a 632 nemzetiségi iskola közül csak 105. (Ez kevés ugyan, de még mindig több, mint két évtized múltán.)

B típusba tartoztak azok az iskolák, amelyekben a tantárgyak egy részét a kisebbség nyelvén, más részét magyarul tanították, vagyis az itt tanuló nemzetiségi származású gyermekek már jól tudtak magyarul is, és tágabb környezetükben már ezt a nyelvet használták. Mivel nemzetiségi szókincsük már korlátozott volt, nem tudták vállalni a teljesen anyanyelven folyó tanulást. Elképzelhető, hogy identitástudatuk is alacsonyabb szinten mozgott. Ezeknek az iskoláknak a száma 372 volt.

A C típusba olyan magyar tanítási nyelvű iskolák tartoztak, amelyekben a nemzeti kisebbség anyanyelvét kötelező tantárgyként oktatták. Nyilvánvaló, hogy az itt tanulók (és szüleik) rendelkeztek a legkevésbé nemzeti identitástudattal, magyar nyelvi szókincsük meghaladta az anyanyelvit. E C típusú iskolák száma az említett időpontban 155. További felmérések hasonló arányokat mutattak. Mindezekből levonható: a nemzeti kisebbségek azonosságutadata (nemzeti öntudata) és anyanyelvének ismerete-használata között szoros összefüggés, egyenes arány van.

E nemzetiségi iskolatípusokat komoly bírálatok is érték. Főképpen a német kisebbség részéről kifogásolták az A típusú német tanítási nyelvű iskolák alacsony számát. 1935-ben a kultuskormányzat megszüntette ezt a rendszert, s helyette egy *egységes*, de *kétnyelvű* nemzetiségi iskolatípust (az addigi B típust) tette kötelezővé.

Az A és a C típusú iskoláknak az 1938/39. tanév kezdetéig kellett volna áttérniük az egységes két tannyelvű oktatásra. Ám ezúttal ismét a háború vagy a háború előszele szólt közbe a nemzetiségi oktatási rendszer alakulásába. A bécsi döntések – terület-visszacsatolások (1938 novembere és 1940 augusztusa) –, továbbá a Délvidék egy részének visszavétele (1941 áprilisa) következtében a magyarokon kívül nem jelentéktelen számú, a kisebbségekhez tartozó állampolgár került a megnagyobbodott országhoz. Őket viszont nem elégítette ki az egységes, két tanítási nyelven oktató nemzetiségi iskolatípus, helyette teljes anyanyelvű (A típusú) iskolákat igényeltek, követeltek. Kérésüket a kormányzat teljesítette, egyszersmind hozzájárult a nyelvoktató (volt C típusú) iskolák szervezéséhez is. Így lényegében visszaállították az 1920-as évek A, B és C típusúval rendelkező nemzetiségi iskolarendszerét, amely 1945/46-ig volt érvényben.

A különféle iskolafajták közötti helyes választás fontossága azóta sem csökkent, sőt napjainkban is meghatározó. Nyilvánvaló: az anyanemzetek az iskolák aránya szerint, de saját politikai beállítottságuk szemüvegén át ítélik meg a kisebbségek iskoláztatási és kulturális jogainak a másik országban való teljesítését. (Pl. a C típusú iskolákat nem tartják nemzeti kisebbségi intézményeknek, mivel ezekben minden tantárgyat – kivéve a kisebbségi anyanyelvet – magyar nyelven oktatnak.)

A II. világháború után a koalíciós kormány nagy erőfeszítéseket tett állami jellegű és teljes kisebbségi anyanyelvű oktatási intézmények szervezése érdekében, de megmaradt a lehetőség a *C típusú* (nemzetiségi nyelvet oktató) iskolák szervezésére is. A szocialista politikai rendszer 1949-től az 1959–1960-as tanévig kifejlesztette a viszonylag optimális hazai nemzetiségi iskolahálózatot. (A német kisebbséget a háború utáni években az állampolgárokat megillető jogokból kirekesztették, így az 50-es évek elejéig német kisebbségi iskolákat nem szerveztek.)

Am ezután a magyar oktatáspolitikai nagy lépést tett visszafelé: egy minisztériumi körlevélben 1960-ban elrendelte a nemzetiségi tanítási nyelvű iskolákban a reáltárgyak és a testnevelés magyar nyelven való tanítását-vezetését az 1960/61. tanévtől fokozatos bevezetéssel. Ezzel az intézkedéssel fölszámolták az *A típusú* iskolákat, illetve kétnyelvűekké (*B típusú*akká) degradálták. Ezt hibás döntésnek kell minősíteni, lehetőségként mindenképpen meg kellett volna hagyni a legfejlettebb nemzetiségi iskolatípust és tőle függetlenül újraszervezni az akkor szünetelő *B típust*, a két tannyelvű iskolát mint a nyelvoctatónál fejlettebb típust.

Ez utóbbi lehetőségre – új szervezésű *B típusú* iskolák létrehozására nyelvoctató (*C típusú*) iskolákból – a kormányzat csak mintegy 25 évvel később gondolt, a 80-as évek közepétől. Ekkor ezeknek az új intézményeknek a szervezésében komoly sikereket értek el – főképpen a német és a szlovén oktatás területén. Ámde az 1960-ban megszüntetett teljes anyanyelvű iskolák visszaállítására ekkor sem szánták rá magukat.

Jelenleg tehát hazánkban a következő típusú kisebbségi oktatási intézmények működnek:

- *régi*, 1960-ban létesített *B típusú*, ma két tanítási nyelvűnek nevezett iskolák,
- *új szervezésű*, az 1980-as évek közepétől fokozatosan kiépülő szintén *B típusú*,
- *nyelvoctató*, azaz *C típusú* óvodák, iskolák.

1989 óta a kormány részéről komoly erőfeszítések történtek a hazai nemzeti-segi nevelés-oktatás újjászervezésére, továbbfejlesztésére, különösen két új törvény megalkotására: a Magyarországon élő nemzeti (etnikai) kisebbségekről, valamint a közoktatásról szóló törvény elfogadására.¹

Am politikai érdek- és csoportellentétek, amelyek minden, a kisebbséget érintő kérdésben jelen vannak, igen sokszor – akarva-akaratlanul – negatív érzelmeket (ellenséges indulatokat, gyűlölködést stb.) ébresztenek. Még ma is elhangzik olykor egyes szomszédaink részéről olyan vádaskodás, miszerint nálunk egyáltalán nincsenek nemzetiségi iskolák, óvodák, továbbá, hogy nálunk a kisebbségek „tervszerű felszámolása folyik”. Mindez teljesen alaptalan, hiszen az Európa Tanács – a rendelkezésére bocsátott dokumentumok alapján – nemzetiségi politikánkat példa értékűnek nevezte, megállapítva, hogy nálunk az emberi és kisebbségi jogok tiszteletben tartására minden biztosíték megvan.

A nemzeti kisebbségek kulturális-oktatási igényeinek felmérése, illetve kielégítése során figyelembe kell venni a következőket:

- a kisebbségi *anyanyelv ismeretének fokát*: tudja-e és használja-e elődei nyelvét, szűkebb és tágabb környezetében,
- nemzeti érzését *az anyanemzethez való tartozás vállalását* (identitástudatát)
- a kisebbség *elhelyezkedési módját*: összefüggő, zárt területen élnek-e, amely esetleg szerves folytatása az anyanemzet nyelvterületének, vagy *diaszpórákban*,

¹ Mindez azóta már meg is történt. A nemzetiségi törvény elfogadásának adatai: 304 igen, 3 nem, 8 tartózkodás, 96,5%-os többség. Magyar Közlöny 100. száma, kelt 1993. július 22-én, 1993. évi LXXVII. sz. törvény.

– azt az *időtartamot*, amely az anyanemzettől történt elválás, illetve elszakadás óta eltelt (a természetes asszimilációs folyamatot).

Szakmai, tudományos szempontból teljesebbnek, célravezetőbbnek és eredményesebbnek tartjuk azt az elképzelést, amely lehetővé teszi az iskolatípusok, modellek közötti *szabad választást*.

Az elmondottak alapján a következő iskolatípusok felállítását és a köztük való választást javasoljuk:

– *A típusú*, anyanyelvű iskola. Jellemzői: minden tárgyat anyanyelven oktatnak, a magyar nyelv tanulása kötelező.

Ezt az oktatási formát azoknak javasoljuk, akik fejlett identitástudattal rendelkeznek, vállalják nemzetiségi származásukat, s őseik nyelvét, kultúráját igyekeznek tökéletesen elsajátítani.

– *B típusú*, kétnyelvű iskola. Egyes tantárgyakat anyanyelven, másokat magyar nyelven oktatnak.

Azoknak a tanulóknak ajánlatos, akik kétnyelvű környezetben élnek, jobban beszélnek a magyar nyelvet, mint a nemzetiségit, de szándékukban áll őseik nyelvét, kultúráját megőrizni.

– *C típusú*, nyelvoktató iskola. Minden tantárgyat magyarul oktatnak, és kötelező a kisebbségi nyelv tanulása.

Azok a tanulók választják, akiknek az identitástudata kevésbé erős, akiknek környezetében a magyar nyelvnek domináns szerepe van, de vállalják nemzetiségi hagyományait, meg akarják őrizni anyanyelvüket.

További *lehetőség*: órarenden kívül, esetleg több helységről toborzott fiatalok kisebb létszámú csoportokban, körökben folyó *nyelvoktatása*.

SIMONFI ZSUZSANNA

Az értékelés és az osztályozás problematikája

Az alábbiakban részleteket közlünk Simonfi Zsuzsanna tanítónő 1993-ban írott szakdolgozatából. A dolgozat *Bollóné Panyik Ilonának*, a Budapesti Tanítóképző Főiskola tanárának irányításával készült. Simonfi Zsuzsanna szakdolgozatával elnyerte az Új Pedagógiai Szemle 1993. évi szakdolgozat-pályázatának I. díját.

A folyóirat terjedelmi korlátai miatt csak a pályamunka zárófejezetének közlésére van módunk. A szerző dolgozatának első fejezetében alapos áttekintést nyújt az értékelés és az osztályozás problémáival foglalkozó hazai és nemzetközi szakirodalomról. Az ezt követő fejezetben egy az értékelés és az osztályozás gyakorlati problémáiról, mindenekelőtt annak objektivitásáról, tanítási-tanulási folyamatban betöltött szerepéről végzett kérdőíves felmérésének az eredményeit mutatja be. Az empirikus vizsgálat adatait két alternatív iskolában – a Rogers iskola és a Kincskereső iskola – készített rövid esettanulmány egészíti ki, amelyben a szerző arra keresett választ, hogy milyen változásokat idéz elő az iskola életében a hagyományos osztályozás megszüntetése.

Az alábbiakban közreadott zárófejezet szubjektív hangvételű esszé az értékeléssel és az osztályozással kapcsolatos dilemmákról.

Mi a baj jelenlegi értékelési rendszerünkkel? – így hangzik a kérdésem

A választ keresve az a vélemény alakult ki bennem, hogy először is egyáltalán nem világos, minek kell megjelennie az osztályzatokban. Kézenfekvő a válasz, hogy az érdemjegyeknek a gyerek tudását kell tükröznie, vagyis azt, hogy az mennyire felel meg a tantervi követelményeknek. Azonban a pedagógusok ezenkívül még számtalan dolgot vesznek figyelembe, amikor osztályoznak. Nagy baj, hogy nincsenek tisztában sem azzal, hogy az értékelésnek milyen jelentősége van, sem azzal, hogy ők ezt milyen szempontok alapján végzik. A legnagyobb baj éppen ez: a tudatosság hiánya. Ha végiggondolnánk, hogy általában miként, minek alapján értékelnek, nagyon sok, egymással összeférhetetlen elemet fedeznének föl abban. Nem az a baj, hogy nem sikerül tárgyilagos ítéleteket hoznunk, hanem az, hogy ítéleteinket mégis úgy kezeljük, mintha azok objektívak volnának. Az a baj, hogy nem tárjuk föl a szubjektív elemeket, és nem nézünk szembe azokkal az ellentmondásokkal, amelyek az osztályozás – mint értékelési mód – határaiból, illetőleg fogyatékosságaiból adódnak.

Amennyiben valaki arra van kötelezve, hogy egy egységes követelményrendszerben helyezze el, és annak alapján öt kategóriába sorolja a gyerekek teljesítményét, csak úgy tudja azt megtenni, hogy valaminek nem tesz eleget. Vagy objektív, tárgyilagos lesz a döntése, és akkor nincs tekintettel arra, hogy itt emberek minősítését és nem valamilyen gyártási folyamat végtermékének ellenőrzését végzi, vagy ezt figyelembe veszi, de akkor kárt szenved az objektivitás. Ha belátjuk, hogy nemcsak kikerülhetetlen, de szükséges is egyéb szempontok beiktatása, beépítése értékelési rendszerünkbe, akkor kiderül, hogy ez az öt számjegyves értékelés erre nem alkalmas.

Nem alkalmas, mert nem tudja érzékeltetni például azt, hogy valaki milyen erőfeszítéssel éri el az adott teljesítményt. Miért kényszerül a pedagógus arra,

hogy valakinek közepes szintű munkára 2-es osztályzatot adjon azzal a jelszóval, hogy „hiszen tőle sokkal több is telne”, vagy 4-est, „hiszen ez erején felüli teljesítmény volt”?! Megjelenhetne ez a szempont a szorgalomjegyben is, de ez egyáltalán nem működik. Marad tehát az, hogy nemcsak a munkát, annak eredményét nézzük és minősítjük, hanem a gyerekek ahhoz való viszonyát is.

Nem alkalmas ez a rendszer annak differenciált kifejezésére sem, hogy milyen az egyes feladatok különböző részeinek megoldása. Ezért kénytelen „súlyozni” a pedagógus: „az fontos – az kevésbé, ezt különösen figyelembe veszem – az nem számít annyira”; és kénytelen egyetlen jeggyel minősíteni az eltérő jellegű, de ugyanahhoz a tárgyhöz tartozó tevékenységeket is, például az idegen nyelvek esetében a beszédértést, a beszédkézségséget, a grammatikai szabályok ismeretét és alkalmazását. Ezért lesz az általában figyelmetlen, szétszórt gyermek munkája kifejezetten győnge eredményű és értékű, mert képtelenség megfelelő módon érzékelteni azt, hogy ő jól gondolkodott, helyesen közelítette meg a problémát, csak kapkodásával rontott el mindent. Arról már nem is beszélve, hogy miként lehet meggyőzni egy ilyen gyereket arról, hogy a számtalan rossz osztályzat ellenére ne adja föl, hogy érdemes tovább csinálnia.

Nem alkalmas értékelési rendszerünk arra sem, hogy a tanuló önismeretének, önértékelésének kialakulását elősegítse. Senki sem vitatja, hogy az értékelés alapvetően fontos annak, aki – legyen az akár gyerek, akár felnőtt – nem képes még önmagát elhelyezni, „bemérni” abban, amit csinál, amiben előbbre akar jutni. Aki már végigjárt egy-két ilyen utat, aki szerzett már magával kapcsolatban ilyen tapasztalatot, aki már tudja, hogy kicsoda, az könnyebb helyzetben van, ha egy új tanulási folyamatba vált beszállóként. Hiszen a menet közben rendelkezésére bocsátott visszajelzések csak arra az útszakaszra vonatkoznak, csak részleges érvényűek. De a gyerekek – s még a felnőttek jó része is – teljesen ki vannak szolgáltatva annak a minősítésnek, amit ebben a helyzetben kapnak. Nem hiszik el, hogy csak az adott, a pillanatnyi eredményüket tartjuk alig elfogadhatónak, egyébként pedig szeretjük őket, bízunk teljesítményük javulásában.

Nem alkalmas ez a rendszer arra sem, hogy fontos, az emberi együttéléshez nélkülözhetetlen jellemzőket kifejezzünk vele. Az értékelés az egyes tantárgyakhoz kapcsolódik. Az információknak, tevékenységeknek ilyen jellegű felosztása, csoportosítása lehetne jobb, szerencsésebb is, ez nem tárgya a dolgozatomnak. De az a mai gyakorlattal szemben is jogos elvárás lehet, hogy helyet biztosítson bizonyos emberi megnyilvánulások, viselkedésmódok értékelésének. Lehet azt mondani, hogy a pedagógusok az iskolában gondot fordítanak arra, hogy előtérbe kerüljön a másokra figyelő, a másokkal együttműködni akaró és tudó magatartás. De hogyan jeleníthetünk meg valamit értékként akkor, ha nem biztosítunk helyet neki értékelési rendszerünkben?! A legfontosabb emberi magatartások támogatása nem valósítható meg a tantárgyakra épülő osztályozási rendszerrel.

Kiinduló kérdésem így hangzott: Mi a baj jelenlegi értékelési rendszerünkkel? De ezzel pusztán egy pedagógiai eszköz alkalmatlanságára kérdezhetünk rá. Vannak azonban olyan „bűnök”, amelyek csak látszólag írhatók az osztályozás számlájára, valójában más értük a felelős. A jutalmazás és büntetés például az értékelés tárgykörébe tartozik, de véleményem szerint hibái nem az értékelési rendszer elégtelenségeiből adódnak, hanem az iskola szemléletéből. Ezért másodikként feltett kérdésem már így hangzik: Mi a baj a jelenlegi iskolával az értékelés szempontjából?

Néha úgy érzem, mire a gyerekek ide kerülnek, már késő, már elrontottuk őket. Azzal rontottuk el őket, hogy elfelejtettük azt, mit jelent önmagáért csinálni valamit. Kezdetben az ember nem azért számolt – és az ember kezdetben még ma

sem azért számol –, hogy jutalmat kapjon, hanem azért, mert a számolásnak funkciója van. Ha nem tudjuk megszámlálni, hogy hányan vagyunk, hogyan terítjük meg az asztalt? Ha nem tanulunk meg írni, hogyan üzenünk egymásnak? Ha nem tudunk olvasni, mi lesz a mesékkel, versekkel? A gyerekek még ma is úgy születnek, hogy maguktól s maguk miatt mozognak, és tudnak örülni annak, amit csinálnak. De valami történik velük, mert – ahogy múlik az idő – a saját tevékenységükből nyert öröm helyett egyre inkább a mi elismerő pillantásainkból élnek, s dicsérő-elmarasztaló szavaink rángatják, idomítják őket. Ha hinnénk abban, hogy amivel az iskolában várjuk őket, az nem idegen nekik, hanem ugyanannak a megismerő, a világot birtokba vevő mozgásnak a folytatása, mint amelyet korábban gyakoroltak, ha hinnénk ebben, akkor nem borítanánk be őket – a padokat, a táblát, a falakat, körülöttünk mindent – piros pontokkal s a jutalmazás és motiválás egyéb rafinált szimbólumaival. Akkor talán többen fedeznék föl, hogy milyen izgalmak rejlenek egy-egy matematikai problémában, hogy egy olvasmány nem csak arra való, hogy a tartalmának valamilyen szintű elmondásáért megpaskolják az arcunkat, és hogy futás közben kimelegedni, de még kicsit levegő után kapkodni is jó. Még akkor is jó, ha a stopper ehhez egyébként nem járulna hozzá.

De ki mer ellentmondani a mért eredménynek azzal, hogy tud örülni annak ellenében? A mai iskolában a teljesítmény mindenható, s aki képtelen, hogy versenybe szálljon érte, akinek nincs esélye arra, hogy odakerüljön a legjobbak közé, annak nincs joga ahhoz, hogy élvezze azt, amit csinál. Természetesen nem az engedély hiányzik hozzá, hanem a keret: az ezt lehetővé tevő, az ezt biztosító légkör. Ki tudja-e kapcsolni egy gyerek a fogalmazás készítése közben azt, hogy az arra adott osztályzat miként befolyásolja majd az év végi jegyét? Ha nem is éppen ez jár a fejében, de a gondolat nem hagyja magára a feladat végzése közben. Hogyan lehetnének ettől szabadok gyermekeink munkájuk közben? Teljesítményük folyamatos mérésével nem segítő módon kísérjük előbbre jutásukat, hanem azt akadályozzuk meg, hogy elengedjék magukat abban, amit csinálnak. De az állandó számonkérés lehetetlenné teszi azt is, hogy valaki a lemaradás, a valamiről való végleges lecsúszás veszélye nélkül elfáradhasson, kikapcsolhasson, kihagyhasson egy-két napot, hetet, esetleg egy egész évet. Történhet vele bármi, a szüntelen megmérettetés hajthatatlan, s nem ad módot arra, hogy az ember megálljon, hogy valamit végiggondoljon, földolgozzon.

Az iskola nem önmagában ilyen – egyes hibái, működésének bizonyos zavarai társadalmi meghatározottságával függnek össze, s csak ezzel együtt érthetők, magyarázhatók. Ennek megfelelően így módosulnak az előbb feltett kérdéseim: Mi a baj a társadalommal az iskolai értékelés szempontjából?

A nyugati világ –, amelyhez ilyen vonatkozásban mi is tartozunk, és tartozunk attól eltérő politikai rendszerünk ellenére korábban is – szemléletének egyik legfontosabb meghatározó eleme a teljesítményorientáltság. Ennek jellemzésére igen alkalmas Győri György által 1988-ban publikált cikk néhány sora: „A világot e pillanatban úgy látom, hogy az két nagy táborra oszlik: a jól teljesítők, az eredményesek, a gazdagok, illetve a teljesítményre képtelenek, az eredménytelenek, a sikertelenek, a szegények csoportjára. ... Amikor dicsérem a globális emberi teljesítményt, a sokoldalúan teljesítményközpontú iskolát, nem kétséges, hogy melyik táborra szavazok. Nem kétséges, hogy melyik táborban szeretném látni Magyarországot.”¹ Könnyen megfogalmazható, hogy mi az ilyen szemléletből fakadó törekvések iránya. E szerint a felfogás szerint jó az, ha az ember minél rövidebb

¹ Győri György: A teljesítmény dicsérete. = Köznevelés, 1989. 39. sz. 5. o.

idő alatt, minél kisebb energiával, minél jobb eredményt ér el. Ez a három csak együtt biztosítja a sikert. Hiszen lehet, hogy valaki képes eljutni a kívánt szintre, de több időre van szüksége ehhez, máris a „nyulak” csoportja helyett a „tevék” vagy a „csigák” társaságában találja magát. (Ezek a valóságból vett, létező iskolai kategóriák. Szívesen megkérdezném az ilyen alkalmazó tanítótól, hogy a minősítésnek ezt a formáját az ösztönzéssel azonosnak tartja-e!) A gazdaságos működés az embertől is megkívánatik: Két pont között a legrövidebb út az egyenes, és aki csalinkázni próbál, azt rögtön kézen fogják és gondosan visszaterelik a helyes, a legrövidebb útra. Hogy így esetleg nem jut célba? Az már az ő sikertelensége, s nem a célé, de nem is a hozzá vezető úté. A feladatok így kezdődnek: „Két város távolsága 30 km...” – és nincs kerülő, nincs barangolás! A távolság adott. Ehhez jobb, ha már nyolcévesen is tartjuk magunkat.

Nyilvánvaló: ha a társadalomban ezek az elvek érvényesek, az iskola sem építhetett ettől eltérő alapokra. Bár kérdés, hogy saját szempontjából nem járna-e jobban a társadalom, ha ezek a kíméletlen követelmények csak később érnék el a gyerekeket és akkor se ilyen direkt, durva módon. Véleményem szerint az elvárásoknak jól megfelelni, az ezzel járó feszültségeket jól elviselni azok tudják igazán, akiknek gondtalan és szabad gyermekkort biztosítunk. Vannak kivételek. Vannak olyanok is, akik már az óvodában alig várják a megmérettetést, a versenyt, és később is inkább hasznukra vannak az ilyen pillanatok. De attól, hogy ők ezeknek meg tudnak felelni, nem biztos, hogy ezek a helyzetek valóban jót tesznek nekik. Néha – esetleg nem nyolcévesen – a testük jelzi, hogy rájuk más törvények is vonatkoznak. Előfordul, hogy az emberi kapcsolataik sínylek meg töretlen eredményességüket. De a leggyakrabban bennük okoz kárt, és nem lesznek képesek tisztelni a másik embert, mondjuk egy sikertelent, egy kudarcot vallót vagy esetleg egy olyant, akinek arra se volt esélye, hogy a kudarcig eljusson. E szerint az elv szerint nézve egymásra lehet valakit elfogadni, sőt segíteni is neki, de tisztelni, mielőtt még teljesítene vagy annak reménye nélkül – tisztelni nem lehet.

Nem igaz, hogy mindenki tehetséges valamiben. A legtöbben, amikor megszületnek, nemcsak nem várományosai valamilyen díjnak, világraszóló eredménynek, de még csak arra sem számíthatnak, hogy képességeik teljes kiaknázásával elérjenek egy már jutalmazott szintet. Teljesítményük alapján a legtöbben éppen hogy jónak, de inkább közepesnek vagy gyengének bizonyulnak.

Mi a baj ezzel? A világ ilyen: mindig voltak tehetségesek és tehetségtelenek. Talán érdemtelenül magasztaljunk föl egy eredményt vagy tartsunk kiválónak egy színvonalatlan munkát, hogy valakinek ne kelljen szembesülnie tehetségtelenségével? Nem. Hiszen a baj nem az, hogy vannak tehetségesek és vannak tehetségtelenek. A baj az, hogy ebben a világban nem lehet az emberi méltóságot megőrizve vállalni azt, hogy valaki ügyetlen vagy buta. Ebben a világban felemelt fővel csak egy bizonyos magasságot elérve lehet járni, s akinek ez nem adatik meg, akinek ez nem sikerül, az még alacsonyabb lesz, mert emiatt le kell horgasztania a fejét.

Lehet-e egyáltalán más a társadalom? Nem tudom. Lehet-e más az iskola, mint ez a társadalom? Egyrészt lehetne, másrészt kellene, hogy legyen. Vagy legalábbis kellene, hogy legyenek másféle iskolák is. Legyenek azért, hogy azok az emberek, akik más elvek szerint kívánnak élni, ehhez találjanak más elvű iskolákat. És legyenek azért, hogy az ilyenekben felnövő gyerekek megmondják nekünk, hogy lehet-e más egy társadalom.

KRITIKA-FIGYELŐ

Tehetséges tanulóknak szánt programok megtervezése és megvalósítása

Évekkel ezelőtt még elméleti viták folytak nálunk arról, van-e, lehet-e létjogosultsága a különleges tehetséggel megáldott gyermekekkel való különleges foglalkozást biztosító intézményeknek. Mára már a gyakorlatban is kezdenek megvalósulni az egyetértő álláspontok. Új típusú iskolák, érdekes pedagógiai kezdeményezések bizonyítják a társadalom ilyen irányú igényét. Érdekes tehát azokkal a tapasztalatokkal megismerkedni, amelyeket a tehetségpedagógia terén a mienknél nagyobb hagyományokkal rendelkező pedagógiai gyakorlat – másutt – már a magáénak mondhat.

Az amerikai Columbia Egyetem szakmai műhelyében nagy ívű összefoglaló munka született *Tehetséges tanulóknak szánt programok megtervezése és megvalósítása* címmel, melynek érdekessége, hogy egyben nyitó darabja is egy, a tehetségek nevelése és pszichológiai gondozása témájú sorozatnak is.¹ Mielőtt áttekintenénk az értekezés fontosabb részleteit, egy érdekességre utalnék. Nevezetesen arra, hogy a tehetségekkel való sajátos foglalkozás vonatkozásában – Amerikában legalábbis – az 1994-es esztendőtt afféle centenáriumnak tekintik: éppen 100 éve ugyanis annak, hogy megjelent egy könyv, *The Story of the Boyhood of Great Men* (Nagy emberek gyermekkorának története) címmel, A. H. Yodes nevével fémjelvezve, melyet ez a speciális pedagógiai irodalom – mintegy szakmai előzményként – láthatóan a magáénak tekint.

Aki tehetségekkel foglalkozik, annak nyilvánvalóan már az első lépésben tisztázni kell, mi is tulajdonképpen a *tehetség* maga. A szakirodalom erre többféle magyarázattal is szolgál: *James H. Borland*, a kötet – és a tervezett sorozat – szerkesztője, a szóban forgó tanulmány szerzője felsorolásszerűen maga is ismertet néhányat, de csak azoknak a részleteibe pillant bele, amelyekkel maga is egyetért. Ilyen álláspont *Sternbergé*, aki elhatárolja egymástól a *tehetség megismerő* komponenseit a *teljesítő* komponensétől. Az előbbi a szelektív felvevőkészség, a szelektív kombinációképesség és a szelektív összehasonlító-készség elemeire bontja tovább, az utóbbiban pedig az említett három részegység egyenkénti stimulálásának összetevőt választja szét egymástól. S ha mindezt összevetjük a szintén *Sternberg* nevéhez fűződő *intelligenciadefinícióval*, mely szerint ez a triparciális kombináció minden elemében külön is kötődik az egyén környezetéhez, múltbeli tapasztalataihoz és információfelvevő képességéhez is, úgy tűnik, e megközelítésben a tehetségesség egyfajta rendkívüli intelligenciának tekinthető. *Borland* legalábbis ezt a kiindulópontot vallja magáénak.

Tehetség és képesség amúgy sok szerző felfogásában rokon értelmű kifejezésnek számít. *Borland* inkább a köztük levő lehetséges különbségek egyikére kívánja helyezni a hangsúlyt; *Gagne* egyetértőleg idézett véleménye szerint az előbbi inkább olyan *kompetenciákat* feltételez, amelyek egy vagy

¹ A sorozat következő darabjaként e kötet a *Joyce L. VanTassel Baska* és *Paula Olszewski-Kubilius* szerkesztésében megjelenő (azóta nyilván már meg is jelent) *Patterns of Influence on Gifted Learners: the Home, the Self and the School* című tanulmánygyűjteményt említi meg.

több területen átlag feletti lehetőségeket kínálnak, míg a képesség maga már egy vagy több terület átlag feletti teljesítményére utaló kifejezés.

A következő, megoldásra váró problémát a tehetséges gyermekek kiválasztása, azonosítása, a többtől való megkülönböztetésük mikéntje jelenti. Pusztán a szülők véleményére támaszkodni – bár kiindulásként mindig meg kell őket hallgatni – nem elegendő. A pedagógusok megfigyelései már használhatóbbak, de itt is nagy a tévedés kockázata. Objektív mérőeszközök „bevetésére” van tehát szükség, a legmegfelelőbbek biztos kiszűrése érdekében. S ezek között az IQ alkalmazása csak egy lehetőség a sok közül, s nem is a legjobb; az IQ-tesztnél ugyanis sokkal többet tudnak adni a kreativitás mérését biztosító, már sok helyütt forgalomban levő módszerek.

Akárhogy is van azonban, nem tagadhatjuk: a kérdéskör egyik igen nagy veszélye az, hogy a tehetségeknek (képességeknek?) jobbára csak azon formáit lehet igazán felismerni, amelyek belül esnek a nevelők látókörén. Ha pedig nem a nevelői gyakorlat által fontosnak tartott témákban mutatkoznak meg a gyerekek különleges teljesítményei, még a jó szándékú nevelői figyelem is könnyen elsikkadhat felettük. (Mindez a lehető legszélesebb körű kínálat fontosságára irányítja a figyelmet.)

A felismert – megtalált – tehetség viszont eredendően sajátos bánásmódot igényel. Ez azonban szerzőnk szerint – *Tannenbaummal* egyetértésben – nem pusztán többlettörődést jelent a pedagógusok részéről, hanem azt is, hogy egy-egy speciálisan összeállított pedagógiai program révén kiváltják és biztosítják a gyerekek *aktív részvételét* is a velük való foglalkozások során. (Azt ugyanis mindjárt a kezdet kezdetén leszögezi a tanulmányíró, hogy bármilyen eredményes tehetséggondozó program csak a gyerekek együttműködése révén valósulhat meg, ehhez vi-

szont nélkülözhetetlen az erre készítő, igen magas szintű motiváció.) Milyen legyen hát egy sajátos célokat maga elé tűző programtervezet? Röviden ezt a legáltalában úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a *mit* kérdésre a nevelési célok, az elsajátítandó jártasságok és a tanulói befogadóképességek adják meg a választ, a *hogyan* számára pedig a nevelési környezet (elsősorban az iskola szociális közegének) mennyi sajátossága adja meg a szempontokat. (Ez magyarázza meg azt, hogy egy valahol már sikeresnek bizonyult program másutt, azaz egy eltérő szociális környezetben nem képes elfogadható eredményt produkálni.)

A program elkészítése széles látókört, felelős döntéseket igénylő, rövidnek egyáltalán nem nevezhető munkafolyamat. Olyan feladategyüttes, melynek elvégzése során improvizálni nem szabad, amelynek minden fázisát csak megalapozott tapasztalatok és megfelelő eszközök birtokában, egymással összehangolva lehet előkészíteni. Mindjárt az elején el kell dönteni például (s ne feledjük soha, hogy ebben is az iskola sajátos társadalmi környezetét kell figyelembe venni), hogy a programot milyen szervezeti formában kívánjuk megvalósítani. Külön, e célra létrehozott iskola keretében? Ennek is megvannak a maga előnyei – például az, hogy a gyerekek így egész napjukat e megszervezett közegben tölthetik, hogy a tananyagot speciálisan nekik állíthatjuk össze, hogy innen nagyobb eséllyel tudnak később tovább tanulni. De gondolni kell a lehetséges hátrányokra is! Arra mondjuk, hogy e döntéssel a tanulókat – azonos korban ugyan, de az egyedi képességek különböző szintjein – egy felnőtt igénnyel megtervezett, erősen versenyszellemű közösségbe kényszerítjük, hogy a különlegességekre koncentrálván a tananyagban talán túlságosan korai specializálódást követelünk meg tőlük. Nem beszélve arról, hogy az ilyenfajta intézmények átlag feletti költségigé-

nyűek: vállalhatjuk-e annak felelősségét, hogy a szülőket esetleg erejükön felüli költségekkel terheljük meg?

Szóba jöhet természetesen az „iskola az iskolában” megoldás is. A homogén osztályok szervezésének (vagyis egész évfolyamok/korosztályok legjobbjai egy-egy külön tanulócsoportba való összegyűjtésének) a gyakorlata mellett igen népszerűek a különféle „pull-out” programok is, amelyeknek az a lényege, hogy az – egyébként heterogén – osztályokból adott időben, adott speciális foglalkozások idejére kiemelik a kiválasztott gyermekcsoport tagjait; de nagyon népszerűek ezen programok kifejezetten *individualizált foglalkozási tervekben* tetett öltött változatai is. De lehet a hagyományos osztálykereteken belül végzett egyéb speciális foglalkozási programokban is gondolkodni, vagy más szervezeti formák – eltérő iskolatípusok szervezett együttműködésének, mentorok kijelölésének – gyakorlatára hagyatkozni, netán nyári kiegészítő programok megindítására, iskola előtti vagy iskola utáni külön foglalkozások rendszeresítésére vállalkozni.

Az sem lehet mindegy, kik és hogyan dolgoznak a legtehetségesebb tanulókkal. Kérdés tehát, miképpen lehet meghatározni az ilyen programokban leginkább gyümölcsöztethető pedagógusi tulajdonságokat. A legfontosabb e téren is az, hogy minden elvárás az adott feladat igényeinek megfelelően kell kialakítani. Fel lehet sorolni, persze, olyan kívánatos tulajdonságokat, mint amilyen a tisztesség, a magas szintű intelligencia, az újat kereső lelkesedés, de az eredmény szempontjából talán érdekesebb elkülöníteni az ideális *nevelői jellemvonásokat* és az ideális *nevelői viselkedésmódokat* egymástól. Az előbbieket legfontosabbjaiként megemlíti az állandó interakció-képességet, a biztos önértékelést, a hatékony modellként szolgálás bátorságát, a programért való személyes felelősségvállalás szolida-

ritását. A kívánatos pedagógiai magatartást pedig a határozott, legalább az alaptudományok területét átfogó pedagógiai háttér, az állandó, a tanulók előtt is demonstrált tudásvágy (a valamint nem tudás bevallásának őszinteségével együtt), az önbizalom, a tolerancia, a jól szervezettség, a tanácsadói és kapcsolatteremtő rutin keretei határolják körül.

Az igényeknek megfelelő *tananyag* kiválasztása, összeállításra sem bizonyulhat egyszerűnek. Milyennek is kell lennie a speciális curriculumnak? Egyetlen szóval válaszolva: *differentiálnak*. Valamivel részletesebben (*Tanner* definíciójának szellemében) szólva, a jó tananyag rekonstruálja mindazt a tudást és tapasztalatot, ami az iskola közreműködésével szisztematikusan elsajátíttatva képessé teheti a tanulót arra, hogy növelje saját befolyását is a tudásra és a tapasztalatra. Vagy – *Johnson* egyik gondolatát idézve – emeljük ki, hogy „a tananyag kapcsolatban van mindazzal, amiről akarjuk, hogy a tanulók tudják, illetve cselekedjék”. A jó tananyagnak tehát – felsorolásszerűen – a következő elvárásokat kell megvalósítania.

1. Hozzon létre valamilyen konszenzust a *mit* tanuljanak és *mit ne* tanuljanak kérdéseiben.

2. Biztosítsa a szükséges működési teret, rendet, episztemológiai szerkezetet, a tudásanyag értelmes keretét.

3. Minden tekintetben a gondolkodási folyamatot helyezze a gyűjtőpontjába.

4. Biztosítson lehetőséget az önálló tanulásra.

5. Vegye figyelembe az akceleráció lehetőségeit is.

A tervezés következő fázisában a megbízható *értékelést* lehetővé tevő programok kidolgozására kell sort keríteni. Milyen alapelveket kell e helyt figyelembe venni? Az értékelési folyamat legyen kritikai jellegű, objektív, szolgáljon az információgyűjtés és a

program további korrekciójának eszközül is egyben. Mivel az értékelésnek – mint láthatjuk – egyfajta összegző szerepe is van, az ily módon érvényesítendő lélektani és szociális funkciók mellett nem kevés adminisztratív feladatot is magára kell vállalnia. Ez pedig újabb gondokat vet fel. Mert nincs elegendő érvényes, használható teszt, nem függetlenedhetünk bizonyos érzelmi (szubjektív) szempontoktól sem, s igencsak korlátozottak a kísérletek lehetőségei is. A program kiértékelése során azonban feltétlenül választ kell kapnunk a következő kérdésekre: Sikerült-e valóban a program fókuszába helyezett célokat elérni? Melyek voltak azok a tevékenységi formák, amelyek biztosítani tudják a célokhöz való sikeres eljutást? Melyek e cselekvések konkrét eredményei? Mikor és miképpen lehet ezeket megfigyelni? E vonatkozásokat – természetesen – szintetizálni kell ahhoz, hogy értékelésünk valóban elérhesse célját.

*

James H. Borland könyve végén teszi fel – önmagának és mindenkinek, aki közvetlen kapcsolatba került e témákkal – a kérdést, amit akár kiindulásként is megfogalmazhatott volna. Nevezetesen azt, hogy nincs-e reális veszélye annak, hogy az ilyen programok az iskolai elitizmus melegágyává váljanak. Nemleges választ abbéli meggyőződése alapján fogalmazza meg, hogy mivel ezekben az esetekben a megcélzott népesség maga kivételes egyedeiből áll, értelemszerűen kivételes bánásmód szükséges ahhoz, hogy a rendkívüli képességeket megfelelően gyümölcsoztethesse a társadalom,

mely nem mondhat le az ilyesfajta „természeti erőforrások” kiaknázásáról sem. E szellemben tehát kifejezetten vissza is utasít minden olyan megközelítést, amely a tehetséggondozás programjaiban valamiféle politikai diszkrimináció eszközrendszerét látná.

S szól még egy olyan aggodalomról is, amelyet a program célcsoportjának olyan tulajdonságai ébresztenek fel a felelősen gondolkodó nevelőkben, amiket oktalanság volna elhallgatni, mert csak a siker elérését nehezítenék meg általa. Említést tesz ugyan is arról a közismert tényről, hogy a nagyon tehetséges gyerekek némelyike kissé excentrikus, érzelmileg instabil, viselkedésük olykor – úgy mond – szinte „őrültnek” tetszhetik átlagos társaikhoz viszonyítva. (A kétségkívül észrevehető különbségek toleráns elfogadása mellett nem lehet nem észrevenni ebben az aggodalomban a lombrosói „zseniszemlélet” kissé eltorzult formáját is.)

Szerzőnk ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy mekkora veszéllyel járna minimalizálni azt a tagadhatatlanul óriási nyomást, amelyet a társadalom – a szülőkön és a pedagógusokon keresztül – a gyermekekre, illetve amit a gyerekek önmagukra gyakorolnak. Ez ugyanis olyan *érzelmi többletterhet* is rátesz a – néha valóban az átlagnál sérülékenyebb – tanulókra, hogy azt a külön, ennél fogva tehát feltétlenül szükséges pszichológiai segítő formák igénybevétele nélkül talán nem is tudnák elviselni.

A sikerre mindannyiunknak szüksége van. A társadalomnak is, s a gyerekeknek is. A felelősség azonban elsősorban bennünket terhel.

(Planning and Implementing Program for the Gifted. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University. New York and London, 1989. 228 old.)

MIHÁLY ILDIKÓ

Diákönkormányzatok és Igazlító Nap

Az elmúlt években sokféle próbálkozás, úgynevezett „házi kísérlet” történt az oktatási törvény adta jogi keretek között diákönkormányzatok kialakítására és működtetésére. Az Iskolapolgár Alapítvány 1992-ben és 1993-ban adta ki az e dolgozat címével választott két könyvet, amelyek a civil állampolgári technikák iskolai alkalmazási gyakorlatával foglalkoznak.

Mindkettőnek azonos a szemlélete, mindkettő hiányt pótol a hazai viszonyok között. A több évszázadon keresztül beidegződött porosz típusú, tekintélyelvű tanár-diák kapcsolatról a gyermek jogait tisztelő, igazi együttműködésen alapuló kapcsolat irányába történő határozott elmozdulást szorgalmazzák. Az elővezetett példák megfogalmazzák azt is, hogy a valódi diákönkormányzatot akaró és azt kellő tudással, szakmai ismerettel működtetni tudó pedagógusok sajnos kisebbségben vannak. E dolgozat keretében a *Diákönkormányzat* című munkát ismertetem részleteiben. Szerkesztői, *Pál Tamás* és *Papp György* olyan gyűjteményt adtak közre, mely a témához szorosan kapcsolódó elméleti fejtegetések és példa értékű önszerveződési próbálkozások bemutatásával fogódzók nyújt a segítségre szorulóknak. A könyv hasznos tudnivalók hordozója a diákmozgalom világába bekapcsolódni szándékozó vagy már ott tevékenykedő tanárok és diákok számára. Gyakorló, diákmozgalmat segítő pedagógusként a könyvet úgy forgatom, hogy analógiát, megerősítést, elemezhető példákat, követhető mintákat és továbbképző gondolatokat, ötleteket és módszereket keresek az írásokban. *Pál Tamás* felvázolja az 1990. évi kiinduló helyzetet. A könyv fejezetei az iskolarendszer tagolódásához igazodnak (alapfok, középfok, felsőfok). Kiegészítésként a szerkesztők közölnek bizonyos háttérinformációkat, bemutatják a diákokat a holnap iskolájában és a diákönkor-

mányzatok segítségét vállaló magyarországi ifjúsági szervezeteket. Befejezésül tájékoztatnak egy a diákönkormányzatok tényleges helyzetének feltárását célzó kutatási tervről.

Az alapfokról szóló fejezet első négy írása általános iskolai diákönkormányzatok szervezési kérdéseivel foglalkozik konkrét próbálkozások bemutatásán keresztül. Az olvasó elemezheti a példákat, okulhat és ötleteket meríthet a saját munkájához.

Szilágyiné Somogyi Katalin az önkormányzat fogalmának értelmezésére, feladat- és hatáskörének, működési módjának meghatározására tesz kísérletet. Elemzi az önkormányzati tevékenységet gátló tényezőket és a működés során jelentkező hibákat. *Fodorné Magyar Ágnes* a diákönkormányzatot szervező munkát a tantestület meggyőzésével indítja. Az osztályképviselőket táborban készítik fel az önkormányzati munkára. A közösen kidolgozott terveket és dokumentumokat iskolagyűlésen tárgják a nyilvánosság elé. Megismerkedhetünk a diákönkormányzat hétköznapijaival, működési feltételeivel és tapasztalataival. *Prepuk János* a diákönkormányzat mint rendszer szervezésének és pedagógiai gondozásának tapasztalatait adja közre. Felvázol egy lehetséges szerkezeti modellt és fejlesztési koncepciót. Az író szerint ezek megvalósítása magas követelmények pedagógiáját teszi szükségessé. A folyamatban az önkormányzat minden tevékenységi területen aktivítási lehetőséget biztosít a gyerekeknek. *Szemerédi Istvánné* egy sok él-ménnyel és kudarccal teli diákönkormányzat-szervező munka folyamatát tárja elénk. Lépésről lépésre bemutatja az egyes események előkészítését, lebonyolítását és következményeit. A példa jól szemlélteti, hogy milyen sok a diákmozgalmat segítő munkában az olyan kiszámíthatatlan, véletlenszerű elem, amely mellékvágányra viheti az

ügyet, és csalódást okoz a résztvevőknek. *Szegő Mariann* és *Fehér Árpád* írása – az összes többitől eltérően – a kisdíjakhoz szól. A szerzők egy problémafeltáró és megoldó technikát ajánlanak. Az írás tartalma és személyes hangvétele helyzetelemzésre, kezdeményezésre és cselekvésre serkentő hatású. A megoldási folyamatban a szerzők biztatnak a lehetséges szövetségesek megkeresésére és céltudatos munkára. Ehhez közérthető szóhasználat és fogalommagyarázattal kellő mennyiségű tartalmi és módszertani alapinformációt adnak.

A középfokról szóló fejezetben *Füzessy Tamás* 1989-es keltezésű vitanyaga megerősíti a könyvet indító helyzetelemzés megállapításait. A szerző indokolja a diákönkormányzatok létezésének és működésének szükségességét. Érvei a múlt hibás gyakorlatából indulnak és a jelenlegi iskola közéleti szerepekre való felkészítésben játszott egyre nagyobb felelősségére utalnak. Állítása szerint közösségi munkára és közéleti szerepvállalásra felkészíteni kidolgozott elméleti és oktatási gyakorlat hiányában csak a diákoknak biztosított autonómia által lehet. A változtató koncepció iskolai megvalósítását egy meglevő diákönkormányzat átalakításából indítja. Az új típusú iskolai diákönkormányzat jogi keretét a tantestület által készített szervezeti és működési szabályzat, szervezeti keretét pedig az adott középiskola diákközösségeinek szövetsége adja. Ezután következik a keretek tartalommal való megtöltése az átalakítási folyamat élére álló néhány elszánt pedagógus és diák segítségével. A javaslat szerint át kell gondolni, mivel segíthet az iskolán kívüli környezet. A diákönkormányzat önállóan működő, de az oktatási intézményekhez szervesen hozzátartozó, nevelési célkitűzéseket megvalósító forma lenne. Felmerült a diákönkormányzatok magasabb szinten történő összekapcsolása. E strukturálódásnak kapcsolódnia

kellene az iskolák államigazgatási hierarchiájához. Szükséges lenne ezen túl bevezetni az önkormányzatokra épülő, időszakonként összehívandó nagy diákmegbeszéléseket is a követett, képvisleti demokrácia szabályainak elsajátítása érdekében.

A vizsgált időszakot elemezve a szerző a diákmozgalomban egyértelmű pezsgésről, egy sor középiskolák szerveződéséről, műhelymunkák beindulásáról számol be. Ezeket az iskolával szoros kapcsolatban levő, iskolán kívüli kezdeményezéseket tekintve az iskolai diákmozgalom megújításának. Az ismertetett elképzelés megvalósításához a középiskolák szervezetek segítségét kéri.

Az esetleírások közé ékelve „Egy félklasszikus minta” címmel megismerkedhetünk egy gimnáziumi diákönkormányzat 46 paragrafusba foglalt alkotmányával. Egy alternatív modellből kiragadott részlettel pedig bemutatnak egy tantárgyfelelősi és egy fegyelmi rendszert.

Bendik József egy gimnáziumi diákállam alapításának és működésének bemutatásával a polgári demokráciára jellemző viselkedés elsajátítását célzó pedagógiai munkát mutat be. A demokrácia fogalomkörét csak úgy lehet megérteni, ha lehetőséget adnak a diákoknak és önmaguknak, hogy azt megtapasztalják és átéljék. Ezért létrehoztak 1991-ben egy diákállamot, mely az iskolai diákönkormányzat funkcióját is betöltötte. Az írás dokumentumokkal alátámasztva bemutatja a diákállam kiépítésének másfél éves folyamatát az induló koncepciótól az alkotmányozó munkán, a szenátusi üléseken, a választási kampányon, a törvényalkotó és végrehajtó, valamint a külügyi munkán keresztül. Kiderül, hogy a dolog korántsem ment problémamentesen. Bár az elképzelések egy része egyelőre csak ábránd maradt, a diákok egyre kezdeményezőbbek, aktívabban tudnak élni az alkotmány adta lehetőségekkel. A tapasztalatok alap-

ján levont következtetéseket céltudatosan a további munka szolgálatába állítják.

Fehér Árpád egy a „születés” nehez korszakán már túljutott és fejlődni látszó honvéd diákönkormányzatról ír. A csoport a szokásosnál bonyolultabb szervezet része, sokféle tényező formálja és befolyásolja az életét. Az esetpélda interjúkra épül. A szerző a honvédség sajátos rendszerében elfoglalt helyüknek megfelelő sorrendbe szerkesztette a nyilatkozatokat. Ezt követi a szakértői elemzés. A tanulmány külön értéke, hogy a könyvben megjelent többi írástól eltérően a pedagógusok mellett diákokat is megismer a munkájával kapcsolatban.

André Bekker, a holland tanulói érdekképviselői szerv, a Beleszólási Tanács tevékenységéről tájékoztatja az olvasót. E tanács tagjainak a képviselt csoport, a „támogatók” kívánságait és problémáit kell ismerni. Egy vizsgálat adatai szerint sokakat nem érdekel, mit csinál a Beleszólási Tanács. A tanulókat olyan ügyek érdeklik, amelyek közvetlenül érintik őket. Ezért a tanács tagjainak feladata felvilágosítani a tanulókat és különféle – az anyagban bemutatott – módszerek segítségével megismerni a kívánságait, problémáikat.

A felsőfokról szóló fejezetben *Füzessy Tamás* a középiskolai és a hallgatói önkormányzatok összehasonlítására építi írását. Véleménye szerint a vizsgált két önkormányzat elveiben hasonló, a tevékenységében és szervezeti formáiban azonban nagymértékben különbözik. Miért? Funkciójuk kettős: szervezési és képviselői. A hallgatók mint teljes jogképeséggel rendelkező állampolgárok önkormányzataiban sokkal inkább élesben megy a játék. Törekvéseikben a szervezethez tűnik kulcskérdésnek, mert bizonyos szervezeti szinten a működés stabilizálódik, rutinszerűvé válik. A felsőoktatásban adottak az anyagi és tárgyi feltételek, vannak, akik rendel-

keznek elemi képviselői készségekkel és lelkesek. A tényleges önszerveződés vagy nagy elkeseredés, vagy felbuzdulás indította el. Az egyetemek és főiskolák többségében kialakult valamiféle hallgatói önkormányzati létmód. Itt – szemben a középiskolai diákönkormányzatok többségével – tényleges önkormányzatok működnek az írás által bemutatott hatáskörrel. Szempontokat kapunk az ideális önkormányzati struktúra kialakításához. Megismerjük a legfontosabb funkciókat, valamint ezek különböző testületekhez és döntési szintekhez történő telepítési gyakorlatát. Szóba kerülnek az összeférhetetlenségi és választási szabályok. Rendkívül fontosnak ítéli a szerző, hogy az önkormányzat megalakulása és dokumentálása működésének alapelveit. (Erre vonatkozó szabályzatot példaként mellékel.) Alternatívát mutat be arra vonatkozóan, hogy a hallgatók milyen módon és milyen alapbeállítottságú képviselőknek adnak mandátumot a történelmi hagyományok alapján.

Háttérinformációkat is tartalmaz a kötet. *Bíró Endre* a gyermeket, a diákot úgy vizsgálja, mint jogalanyt. Gondolatmenetét arra a nagyon fontos megállapításra építi, hogy konkrét jogszabályokon alapulóan a gyermek teljes jogképeséggel rendelkező állampolgár. Ilyen értelemben megilletik mindazon jogok és terhelik mindazon kötelezettségek, amelyekkel kapcsolatban az életkora miatt nem tesz kivételt a jogszabály. Felhívja az olvasó figyelmét arra, hogy a gyermek megillető jogok tartalma nem az iskola, a tanár vagy más felnőtt szubjektív megítélésétől, hanem a jogi szabályozástól függ. Világosan szemlélteti A Gyermek Jogairól Szóló Egyezmény és a magyar jogrendszer között feszülő ellentmondást, melynek alapja a gyermek jogainak különlegessége. A gyermek ugyanis a saját jogai érvényre juttatására nem vagy csak korlátozottan képes. Átfogó képet kapunk az

iskolai diákpanaszok jogi vonatkozásairól, párhuzamba állítva a jogszabályokat a gyakorlattal. Sorra veszi az iskolavezetés belső döntése alapján megvalósítható, szervezett panaszformákat és jogorvoslati eljárási módokat. Ezen intézményesített és formalizált módszerek megteremtik annak lehetőségét, hogy egyéni típusú panaszok kollektív érdek- és jogvédelemmé transzformálódjanak.

A témát *Pál Tamás* vezeti tovább. Jogi és jogon kívüli megoldásokat mutat be, melyek között különös hangsúlyt kapnak az utóbbiak. A szociológus, ifjúságkutató abból indul ki, hogy a diákokat az alapvető emberi jogokon túl a tanulói jogviszonyból fakadó speciális jogok is megilletik. Tapasztalatai szerint sokkal súlyosabb probléma a létező jogok érvényesítése, mint a szükséges jogharmonizációs műveletek elvégzése. A deklarált jogok érvényesítését korlátozó körülménynek ítéli az alacsony szintű jogismeretet; az adott jogokhoz tartozó köteleességek és szankciók tisztázatlanságát, kidolgozatlan-ságát, valamint az iskola világára jellemző aszimmetrikus hatalmi viszonyok továbbélését. Kimutatást ad arról, hogy az 1985. évi oktatási törvény milyen egyéni és kollektív jogokat biztosít a tanulóknak számára; valamint arról, hogy mi az, amit az intézmény vezetőjének, a tantestületnek és az egyes pedagógusoknak kötelessége megtenni ezek megvalósítása érdekében. Kitűnik, hogy a kötelezettségek megszegésének, illetve elmulasztásának szankcionális oldala kidolgozatlan. Iskoláink tetemes részében megfelelő fórumok és eljárások hiányában nincs valószínű esély a diáksérelmek orvoslására. Ezért az író meggyőződése szerint ismert, tanítható és sikeresüllyel működtethető eljárási utakra, egyértelmű implikációkból komponált fórumokra és visszavehetetlen petíciós jogérvényesítési módokra van szükség. A törvénybe foglalt diszkriminációtól és a létező gyakorlattól eltérően páru-

zamosan és egyidejűleg kell hogy elindíthatóak a problémamegoldási folyamatot az egyéni és a képviselői úton megjeleníthető panaszok. Erre ígér garanciát A Gyermekek Jogairól Szóló Egyezménybe foglaltak figyelembevételével (az akkor még) készülő oktatási törvény és a Gyermekek Jogok Magyar Nemzeti Bizottságának állásfoglalása.

Ezek után az író részletes alapos-sággal bemutatja, milyen lehetőségek közül választhat, hogyan járhat el egy diák érdek- vagy jogsérelem esetén. Az eljárásmódok hierarchikus struktúrába szerkesztettsége és az a lehetőség, hogy a panaszos dönthet, közvetlenül vagy képviselő útján akar-e eljárni az ügyben, egyaránt a diákok védeltségét biztosítja. Megismerkedhetünk a képviselői út két változatával, a közvetlen mandátumú stabil képviselői rendszerrel és a kötött vagy részben kötött mandátumú ad hoc képviselői rendszerrel. Az értelmezésből kiderül, hogy a gyakorlatban egy, a kettő közötti rugalmas és hatékony kombináció az igazán életképes megoldás. A témával kapcsolatban jó tudni, hogy Diák-jószolgálati Csoport néven létezik és működik egy olyan munkacsoport, melyet diákpanaszok kivizsgálása, megoldásuk elősegítése és diáksérelmek lehetőség szerinti megelőzése céljából hoztak létre. A csoport jogi, pedagógiai, közélet-szervezési szakemberek segítségével végzi a tevékenységét. A szükséges információkat tartalmazó, hozzájuk írásban eljuttatott minden panasszal, problémával foglalkoznak.

A házirend megalkotásához kapcsolódóan világos és egyértelmű eligazítást kapunk arról, hogy a rendeletek hogyan szabályozzák az iskolai kapcsolatokat; milyen döntési, egyetértési, véleményezési, javaslattevési jogosultságot biztosítanak az iskolai közélet különböző szereplőinek.

Bíró Endre és *Pál Tamás* szorosán egymásra épülő témájú írásai közé ékelődik *Csizmár Gábor* és *Papp*

György ajánlása. Az iskolai diákönkormányzat-segítő alapítványok létrehozásához készítettek jól áttekinthető, a helyi viszonyokra könnyen adaptálható „mankót”. Olyan magyarázatokkal és tanácsokkal ellátott, szinte szó szerint átvethető okiratmintáról van szó, melyből kiválaszthatók, illetve amelybe értelemszerűen beírhatók a helyi viszonyoknak legmegfelelőbb szövegrészek. Az ennek alapján elkészülő alapítványok létrehozását és működésének elindítását térítésmentes tanácsadással segítik (a könyvben jelzett címen).

A helyzet a szerzők meggyőződése szerint a holnap iskolájában abban fog különbözni a maitól, hogy az iskola másra át nem ruházható felelőssége lesz: a gyermek figyelmét felhívni a jogaira, kidolgozni, felkínálni a gyermeki jogok érvényesítéséhez szükséges intézményeket és eljárásmódokat, megállapítani az e jogok sérelme esetén kijáró szankciókat és érvényt szerezni azoknak. Várható változás a kooperatív iskola irányába történő elmozdulás, ahol a három együttműködő főszereplő együttélésére vonatkozó döntések csak közösen hozhatók meg, és semmi sem történhet megfellebbezhetetlenül. A diákok élhetik, alakíthatják, csinálhatják az iskolát. Ennek eszköze a hétköznapi életben az együttműködési zavarok, a jogokon esett csorbák magától értetődő, garanciák-

kal védett és eljárási szabályokkal korrekt mederben zajló orvoslása.

Mindez nem pusztán álom! Már léteznek ilyen szellemben működő iskolák. Máságuk abban áll, ahogyan az iskolapolgárok az intézményt működtetik. A tevékenységük referencia, a módszereik eltanulhatók.

A szerzők lehetőséget adtak a könyv lapjain történő bemutatkozásra minden Magyarországon hivatalosan működő ifjúsági szervezetnek, mely feltételezhetően akar és képes segíteni a diákönkormányzatok jog- és érdekvédelmi tevékenységében.

Mindkét könyv figyelemre méltó írás a demokratizmus iskolai körülmények között történő kiépítéséről, mivel nem áll rendelkezésre a diákönkormányzati munkának tankönyvből, előadásokon megtanítható elmélete. Alapvető céljuk a diákmozgalom iránt érdeklődők informálása. Mondanivalójuk elsősorban az iskolai élet megújításához kapcsolódik. Módszereikben a pedagógusi kreativitásra építenek. Önmagukat a gyakorlatban már igazolt alternatív technikákat kínálnak tanulmányozásra, elemzésre, hasznosításra. A megismerésük kezdő és gyakorló pedagógusoknak, diákoknak egyaránt tanulságos lehet. Segíthet, ötleteket adhat, ösztönöz lehet a helyi problémák megoldási módjainak megtalálásában. (Beszerezhetők az Iskolapolgár Alapítványnál: Bp. 1121 Csiga u. 1.)

Diákönkormányzatok. Szerk. Papp György. Kiadja az Iskolapolgár Alapítvány. Bp., 1993. 300 o.

GÁCSI ERZSÉBET

Ezer angyal és egy minisztérium...

Miközben a bennfentes fővárosi közönség már siratta, a fővárosi színgazdátok pályázatait közti perpatvarok mögött tudni vélték a Bábszínház felszámolási törekvését, ezenközben az Andrassy úton új bemutatóra gyü-

lekeztek a bábjáték magyarországi szerelmesei. Családi ünnepség is volt ez a bemutató, ha igen nagy családé is: a magyar bábjátékos-mozgalom közel ötvenéves legújabb kori történetének nemzedékei találkoztak a nézőtérén, a

nagy öregek, a soha meg nem öregedő nagy öregek, a fiókszínházakat teremtő, kudarcokat sikerrel váltogatató közölgeneráció s a helyét kereső új generáció (Van-e ilyen? Van-e hol helyüket keressék?) adott találkát a Budapest Bábszínháznak.

A színpad neves szerzőnek, a *Végtelen történet* világhírű írójának, *Michael Ende*-nek nevét hirdette, bábszínházi világpremiert ráadásul. A mű címe: Ármányos püncs-pancs.

A meseszál alapján akár hagyományos mese is lehetne. Az esendő, gyenge állatkák legyőzik gyengeségüket, hogy a Gonosztól megvédjék bolygónk élővilágát. A jószándék elnyeri jutalmát: a legfelső Jó megjutalmazza a kicsinyeket, s minden jóra fordul. Az élővilág megmarad, de a hősök is kicserélik porhüvelyüket, a tépett Varjú megifjodik, az öreg Kandur fehér szőrrel, érces tenorral születik újjá. S ünneplés ide, ünneplés oda, hiányérzet marad bennünk a nézőtérben.

Eközben merőben új szereplőt láthatott a közönség a Budapest Bábszínház elegáns díszletei között, azaz *felett*. Hosszú évek óta először jelent meg láthatólag minden idézőjel, irodalmi utalás, mitológiai magyarázat nélkül a Csodatévő Szent magyar bábszínpadon. Szent Szilveszterről van szó. Ő tölti be a „deus ex machina” dramaturgiai funkcióját, ő jelenik meg az éjszakai viharban, ő hallgatja meg a hozzá alázattal folyamodókat, ő fordítja meg a vesztesre álló ügyet.

A Gonoszt pedig nevezzék bármilyen cifra, irodalmiaskodó módon beszélő névvel Lidérczy Belzebub doktor-nak, labormágusnak, nővérét, Tyránja Vámpirt, pénzboszorkának, nyilvánvalóan abból az alsó világból származnak, melyet a keresztény mitológia Pokolnak nevez.

Michael Ende: Ármányos püncs-pancs. Zenés varázsjáték két részben. Fordította: Lázár Magda. Dramaturg: Duró Győző. Versek: Váradi Szabolcs. Zene: Petrovics Emil. Tervező: Balla Margit. Rendező: Horváth Zoltán. Budapest Bábszínház, 1993.

Keresztény mitológia?

De hiszen nem az! Gyerekszoba-mitológia elevenedett meg. Ahogyan az elmúlt századvég és századelő diktikus, polgári-biedermeier gyerek-szoba-irodalma neveletlen gyermekek számára megrajzolta anyakákából, szent bácsikból és gonosz ördögökből ezt a világot. *Ende* meséiben ez a lehetőség mindig adva volt, valljuk meg őszintén, kissé mítoszromboló módon. S tőle alapjában véve idegen az a kissé távolító ironia is, melyben mondjuk *Walt Disney* veszi körül emberhártyát-embersegítő apró állatkáit.

A tervező *Balla Margit* festményein is ott lebeg valamilyen kettős értékelés, nosztalgia és eltávolodás egyszerre – ezért aratnak sikert képei. Gyerekijesztgető polgári sátán és gyermekmentő szép szál szent. Ezer angyal és mennyország... – sóhajtanak fel az állatvédő hősök, amikor sikerül a mentőakció.

Recenzióknak címében a mennyország helyett a minisztérium szerepel. Az előadás szponzora. Hiszen az Ármányos püncs-pancs nem csupán arról nevezetes, hogy a polgári gyerek-szoba hajdanvolt világképe elevenedett meg. Hiszen ez egy állatbarát mesedráma! Már-már tendenciódráma, mondhatni – ha nem volna stílustalan a szó – „agitka”. Környezetvédelmi agitka. Ezért kapta a támogatást a Környezetvédelmi Minisztériumtól. Hiszen az ökolitikai célokat, feladatokat teljesítette.

Mégiscsak az lesz a jó világ, ha egy bábszínházat a kulturális minisztérium szponzorál? Akkor több mód lesz az előadás *esztétikai* problematikájának áttekintésére? Igazán azt kívántam magunknak s a Bábszínháznak az új évadra.

TRÉNCSENYI LÁSZLÓ

Egy, a természetvédelmi nevelést szolgáló, kiegészítő taneszközként használható könyvsorozatról

A természet és környezet megismeréséhez, a környezetvédelem alapvető szükségletének megértéséhez nyújt hathatós segítséget a *Magvető Kiadó* „Veszélyben a világunk” című hat kötetből álló sorozata.

A gyermekeknek íródott, – az 1990. évi londoni kiadásból fordított – könyv, a *globális világproblémákkal* foglalkozik. Mint ilyen, hazánkban az első rendszerezett környezetvédelmi kiadványsor.

Az immár két éve megjelentetett könyvsorozat darabjait sikerrel használják az iskolák a természet- és környezetvédelem tárgykör segédanyagaként. A tanulók számára jól érthető szöveg és vonzó, színes magyarázó képek teszik e köteteket az *iskolai nevelő-oktató munka közkedvelt kiegészítő taneszközüvé*.

A szöveg, amelyet *Steve Pollock* írt 1991-ben, és *Peter Wingham* beszédes illusztrációi – mint a sorozat címe is mutatja – a lesekedő, sőt jelen levő *veszély* oldaláról vetítik elének a *Világ* sorsát. Az egyes kötetek címe egyszerűsmind témája: „*Veszélyben a víz; – a levegő; – a Föld; – az erdők; – az állatvilág; – az emberiség.*”

A sorozat köteteit *Zentai Éva* fordította és gondozta.

A hat kötet között tartalmát és felépítését tekintve is megvan az összhang. Kezdetként bemutatják a szerzők a vizet, a levegőt stb. mint az emberi lét számára nélkülözhetetlen elemeket. Majd felteszik a kérdést: „Mi az erdő? Hol vannak a Földön erdők?” Végigkísérik egy fa életét, ezután nagyon szemléletesen bemutatják, miért van szükségünk – nekünk, embereknek – a fákra? „Miért van szükségünk az állatokra?” Szükségünk van táplálékul, életmentő gyógyszerként, de ha a feltétlenül szükséges mértékben pusztítjuk is őket – életünk fenntartása érdekében –, kötelességünk ügyelni

arra, hogy egyes fajokat – például az ínyenc békacomb kedvéért – nehogypusztítsunk. Érdekesebben nemigen figyelmeztetett még a biológiai egyensúly megbontásának veszélyére, mint ez a könyvsorozat.

Miután több oldalról megismertetik a szerzők ezen természeti értékeket, rátérnek a civilizáció okozta szennyeződésre, pusztulásra, s igen meggyőzően rámutatnak arra a körforgásra, amellyel meghatványozódhat a pusztulás. (Például a légtérbe kerülő füst, a benne levő kémiai anyagokkal, nem csupán elzárják az éltető napsugarakat, hanem elszennyezik az esőt, a savas eső kipusztítja az erdőt, a növényzetet, a gyökerek nem védik a talajt, a vegyszer szennyezi a vizeket, a bemosódó talaj feltölti a medreket, a termőtalaj eltűnik, kiszóódik, így az ember nem termeli meg az élelmiszert, a füstfelhőtől felmelegszik a Föld stb., s mindezek miatt az ember éltető elemek nélkül marad...)

Baljóslatok? Valóban lehangelő a pusztulást bemutató képsor, a szöveges tömör magyarázat. Felmerül a kértely a pedagógusokban: szabad-e gyerekek kezébe adni ilyen ijesztő képet az élővilág pusztulásáról, az emberiség jövőjéről?

A tengerparton pihenést, felüdülést kereső család a szeméttől nem talál helyet, ahova napozógyékényét leteríthetné, miközben a gyermekek az olajos vízben fürdenek és a hullámok kivetette elpusztult halakat fogdossák. E betegséget terjesztő, a környezetre káros hatásnak mi lesz a következménye?

Miközben ilyen és hasonló képeket, szövegeket láthatunk a könyvben, ugyanakkor, jóformán beleszővődve a pusztulás képébe megjelenik a *védelem* sokféle lehetősége. Kellő hivatkozást találunk a szigorú törvényekre, amelyek tilalmakat írnak elő a kör-

nyezetszennyezésre. A szerzők a katasztrófaállapotból kivezető lehetőségeket megjelenítik a gyerekek előtt.

A pedagógusban felmerül az a kérdés is: szabad-e a gyermekek előtt eltitkolni a valóságot? Szabad-e rózsaszínűre festeni jelenüket, kiszolgáltatva őket védtelenül a jövővel szemben?

A kötetek mondanójának magvát alkotja a létfontosságú elemek: a víz, a levegő, a talaj, az erdő, az állatvilág okos használata. Miből mennyi van? Becsüljük meg, amink van. Fordítsuk hasznunkra.

Miután példákat találunk arra az eshetőségre, mi lesz akkor, ha elterebélyesedik a pusztulás, példák következnek az ellenkezőjére is. Történelmi eseményeket olvashatunk egy-egy mentőakcióról. (Például lenyűgöző olvasmány szól arról: miként lesz a szántóföldből sivatag. Ártatlan emberek pusztították megélhetésük keresése közben a természetet, miközben saját életesélyeiket csökkentették. Hogyan, miért, miként következett be a természet elsivárlása? Önkéntelenül arra gondolunk, hogyan alakíthatták volna másként sorsukat. Mi volt szükség szerű, mi nem, miképpen lehetne mai tudásunkkal visszafordítani a történelem kerekét?

Ugyanakkor, ugyanott arra is találunk történetet, hogy egy buddhista szerzetes hogyan tanította meg egy falu népét a földek védelmére. Itt is a történet folyamatát követő képsor és a földréteg védelmét ábrázoló magyarázó kép segíti a könnyebb megértést. Voltak tehát, akik korábban felismerték a veszélyhelyzetet, s mi több, a megelőzés, a környezetvédelem szükségességét. Elérkezett az idő, amikor a felismerés nyomán társadalmi méretekben is elindult a gondoskodás. A könyvek külön fejezeteket szentelnek a természetről, a világról való gondoskodás mai formáinak, s ezekből megtudhatják a gyerekek, hogyan alakultak ki a nemzeti parkok, a természetvédelmi területek szerte a világban.

„Az emberiség” című kötet szemléletesen mutatja be, hogy valamennyi ember élete összefügg, és a körülöttünk folyó események mindannyiunk életét befolyásolják. Ennek megvilágítására érdekes példát találhatunk a kötetben: „Amit az emberek a Földgolyó egyik részén tesznek, az a távoli területeken élők életére is kihat. Mindannyian a természet gyerekei vagyunk, így egymás életének is részét képezzük. Ezt azonban hajlamosak vagyunk elfelejteni. Ki hiné, hogy aki hamburgert eszik, ha mélyly kevéssel is, de hozzájárul ahhoz, hogy a világ másik részén élő törzsi indiánok elveszítsék otthonukat.

Az egész hamburgertörténet azzal kezdődik, hogy a gazdaságilag fejlett országok olcsó marhahúst akarnak, hogy a gyorsbüfékben hamburgert készíthessenek. A fejlődő országokban ezért szarvasmarhát tenyésztnek. Annak érdekében, hogy minél több marhát adhassanak el, a trópusi őserdőket kivágják, a helyükön legelőket hoznak létre. Csakhogy ezzel a dzsungelben élő törzsi indiánok elvesztik otthonukat, az őserdőt. Ez a mindannyiunk életét összekötő folyamatláncoknak csupán az egyike. ... Azzal, hogy hogyan élünk, apránként mindannyian hozzájárulunk ahhoz, hogy mi történik a környezettel és a természettel.”

Ilyen és hasonló leírások döbenthetik rá a gyerekeket az esetleg modernnek vagy kíváncsnak vélt életforma nemkívánatos veszélyeire. A termékeknek „környezeti” ára van!

A „Mindenki segíthet” című fejezet mind a hat kötetben más-más tárgyról szólva tájékoztatja vizsgálati módszerrel leírásával a gyerekeket arról, hogy maguk is feltárhatják, megfigyelhetik, mérhetik és rögzíthetik a természet állapotát, tisztaságát, szennyezettségi fokát. Jó tanácsokat kaphatnak a gyerekek arról, hogy a szennyezett területeken milyen óvintézkedéseket tegyenek. Hogyan építsenek a maguk környezetében természetet védő helyeket (madárfürdőt,

keltetődő, komposztrakás), vagy hogyan csökkentsék a hulladék mennyiségét, esetleg forgassák vissza újra-hasznosítás céljából.

A szerzők jó pedagógiai érzékkel nemcsak bemutatják, elmondják, ismertetik a veszélyeket és a környezet védelmét, hanem szervesen beleépítik a gyermeki feladatokat, és a lehetőség felismeréséhez segítik őket a természet aktív védelméért. A könyvsorozat tehát nem csupán az *ajánlott irodalom* szintjén kaphat szerepet az iskolában, hanem az *cselekvő természetmegóvás* elindítója lehet.

A kötetek utolsó fejezetei mintegy összefoglalásként kiemelik a legfontosabb fogalmakat, összefüggéseket, és azokra rövid magyarázatokat adnak. A *szógyűjtemény* a könyvben előforduló szakkifejezések lexikonaként didaktikai szempontból jól használható.

A teljes könyvsorozatot beépítettük a tanulási folyamatba néhány iskolában a helyi nevelési-oktatási terv keretei között. Az általános iskola

minden fokán jól tudják hasznosítani kiegészítő taneszközként, természetesen minden évfolyamon más-más feldolgozási szinten és más-más követelmény állításával. Az első osztályosok csak a képeket nézegetik és beszélnek róla. Második osztályban egy-egy olvasmányt dolgoznak fel. Harmadik osztályban már többet olvasnak és beszélnek meg, sőt írásos feladatokat kapnak. Negyedik osztályosok az egész kötetet feldolgozhatják továbbgondolva, szintetizálva. Ez egyéni vagy közös tablókon vagy más produktumokban is megjelenhet. A felső tagozat ugyancsak továbbgazdagíthatja a projektszerű feladatokat.

Évente újra kézbe venni ugyanazt a művet nemhogy unalmas a gyerekeknek, hanem biztos fogódzót nyújt a már ismert részlet, és ettől nagyobb biztonsággal és sikeresebben kezdenek a munkához. Megérik a tartalom, mélyül a mondanivaló, kiteljesedik az elképzelés, kialakultabb lesz a saját vélemény.

HAMRÁK ANNA

1. *Steve Pollock-Peter Wingham: A víz = Veszélyben a világunk.* (Ford.: Zentai Éva) Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1992.
2. *Steve Pollock-Peter Wingham: A levegő = Veszélyben a világunk.* (Ford.: Zentai Éva) Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1992.
3. *Steve Pollock-Peter Wingham: A föld = Veszélyben a világunk.* (Ford.: Zentai Éva) Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1992.
4. *Steve Pollock-Peter Wingham: Az erdők = Veszélyben a világunk.* (Ford.: Zentai Éva) Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1992.
5. *Steve Pollock-Peter Wingham: Az állatvilág = Veszélyben a világunk.* (Ford.: Zentai Éva) Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1992.
6. *Steve Pollock-Peter Wingham: Az emberiség = Veszélyben a világunk.* (Ford.: Zentai Éva) Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1992.

– Közösségfejlesztő szakember könyve a közösségről –

Milyen jó az egészségügynek! Közösségfogalma meglehetősen egyszerű. „Egészséges: közösségbe mehet” – írja kisgyermekünk igazolására a gyermekorvos, ha lement a láza, eltűntek a kiütések.

Miközben a pedagógia – némi büntudattal – hallgat, addig más, társadalomalakítással összefüggő szakmák képviselői felismerik a *közösségfogalom* megkerülhetetlenségét. *Vercseg Ilona* magát a szakmát is, melyet hosszú évek óta a legjobb színvonalon képvisel hazánkban, így nevezi: *közösségfejlesztés*. Nos, a népművelői mesterségből kinőtt *közösségfejlesztő* szakma szolgálatára végezte el a kérdéskör újabb kori irodalmának (s nem kis részt újabb kori jelenségvilágának) elemzését most megjelent karcsú könyvében.

Vercseg válasza nem is lehet más: megtestesíthető a fogalom a köré rakódott rosszízű gyanakvástól, sőt megtisztítandó egy modern társadalmi gondolkodás – modern társadalmi cselekvés – számára. Az elemzésben a hazai szociálpszichológia s a nyugati társadalomtudományos gondolkodás jeles, a 70-es és 80-as években közreadott munkáira hivatkozik; különösen sokat idéz *Raymond Plant* Londonban, illetve Bostonban megjelent *Community and ideology* című munkájából. Az angolszász irodalomnak nemcsak az ideológikus kísértektől jobban megkímélt pragmatizmusa segíti a szerzőt a kelet-közép-európai gatlások leküzdésében, hanem a nyelv vonatkozási rendszere maga is. A *community*-t rövid az út a szerző kulcsfogalmához: a modern közösségfelfogáshoz társított *lokalitás* kifejezéshez. A társadalom azon szférájáról van szó, melyet más, de közeli szövegösszefüggésben *helyi-nek*, *civilnek* szoktunk nevezni (erre utal a *közösségfejlesztők* mestersége:

az egy helyben élők életminőségének javítása a közösséggé válás esélyeivel, eszközeivel, ezért érthető, hogy a *Parola füzetek* sorozatának iker darabja – szintén Vercseg tollából – a *Szomszédság* címet viseli).

A *lokalitás* jegyében elkötelezett szakember közösségfelfogása hasonlít is a *pedagógusokéra*, de vannak érdekes eltérések is. Mindjárt az is, hogy a *lokalitás* középpontba kerül. A lokalitás szemmel láthatóan modern terminus, nemcsak modernizált, de kifejtésében is korszerű. Mögötte azonban mégiscsak a „természet adta” közösségek éthosza áll, mely éthoszt magam is szívesen vállalom ugyan, csak éppen archaizáló (populista?) megjelenésmódjaitól tartok egy kicsit jobban, s teoretikusan árnyaltabban látom érvényesíthetőnek hazai, modernizáció előtti – egyben mégiscsak posztmodern – jelenünkben. Talán mert a fogalom értelmezéséhez, újraértelmezéséhez a mi pedagógiai nézőpontunk és tapasztalatrendszerünk is hozzájárulhat. Vállaljuk a termékenyítő kihívást, s e recenzió keretei között vázoljuk egy pedagógiai közösségértelmezés alapvonásait.

Pataki és Mérei még közös vonatkozási pont (bár a szociálpszichológiai, társadalomelméleti nézőpontok mellett a pedagógus olvasó az életkor pszichológiai üzeneteire jobban figyel). S közös szakmai, emberi élményünk az emlékezetes „diagnózissal” szolgáló Hankiss-kutatás is, mely mintegy kegyelemdőfést adott illúzióinknak: a deklaráció szintjén közösségi társadalom egyáltalán nem közösségi, sőt, de facto közösségromboló (volt).

A pedagógiai gondolkodás történetében *Kronstein Gábor* írása volt a következő mérföldkő. 1979-ben adta közre a Valóságban „A közösségi emberfogalom válsága” című dolgozatát,

mely az adott korszak szembeszókően gazdag és mondhatni, feltáró jellegű empirikus neveléstudományi munkái alapján kereste a pedagógia felelősségét és hiteles önismeretét, a közösségfogalom újraértelmezését sürgetve. A zavarba hozott szakma következő jelentős szembeszólását a problémával *Laki Lászlónak* az Ifjúsági Szemle 1982/2. számában közreadott cikke idézte elő. Mit értünk a közösség fogalmán? – tette fel a kérdést már a tanulmány címében, s az írás folytatta a közösségfogalom „erodálását”. Imár tehát nemcsak hogy nincsenek közösségek, nemcsak hogy hiányba jutott a fogalom, de hiszen nincs is tudományos tartalma a szónak! Így foglaltható össze levezetése. Elméletileg ennél „tovább” nem lehet jutni. Ez a „zéró” pont a közösségi pedagógia számára. Pedig a politikai rendszer szétpukkanásának rituális eseményei még messze voltak!

Idézzük még egy pillanatra *Vercseg Ilonát!* Gondolkodásmódjától nem idegen a dichotómiákban való megjelenítés. Tönniest idézi, s a közösség és társadalom (Gemeinschaft és Gesellschaft) fogalom pár alternatív tartalmait gyűjti csokorba, majd *Max Weber* „közösség” és „társulás” fogalom párára hivatkozik. Sajátos módon közösség és szervezet dichotómiája nem kerül szóba. Lehet, hogy itt a legbeszédesebb a pedagógia, az iskola tapasztalatrendszer? Mármost abban, hogy az iskola praxisában tovább tartott az ön- és közbecsapás. „Nem illeszkedik az osztályközösségbe” – írták az osztályfőnökök rendületlenül az ellenőrzőkönyvbe a szülőknél szóló „pofonutalványt”, az intézt, akik pontosan dekódolták az üzenetet: „baj van a gyerek magaviseletével”, „megsértette az iskolai szervezet szabályait”. Rég nem volt már ideológiai töltése a fogalomnak (legalábbis a szocializmusnak nevezett társadalmi rendszerhez kötődő politikai ideológiai töltése nem), amikor iskoláinkban még bunkó gya-

nánt szolgálhatott. Úgy tűnik, a pedagógiának öntörvényű érdeke is fűződik ahhoz, hogy a szervezet fogalmára a közösség mézes bevonatát borítsa. Ezért aztán a lelkiismeretfurdalástól nem mentes elmélet – kompenzálásul mintegy – gurult tovább a dekollektívizálás lejtőjén.

Miközben – ezúttal nem a közösségfejlesztők teóriáira és elismerésre méltó praxisára gondolok – egyszerre csak megjelent a közösségfogalom minden pironkodás nélkül új (új-régi) kontextusokban, e kontextusokban ki-zárólag a természet adta közösségek jelentek meg: a falusi hagyomány sosem (vagy legalábbis alig) volt idealizált-idilli képe, s a nemzeti közösség, majd a vallások mentén szerveződő pedagógiai műhelyek vállalták fenn-tartás nélkül magukról, hogy szervezeti kereteik közt közösség fejlődik.

Vercseg Ilona idézi *Makarenkót* is. Pontosabban (bánatunkra) *A. V. Petrovskij* Makarenko-interpretációját az 1978-as magyar fordítás alapján. Kár. Ebben az interpretációban könyvnyű teoretikusan „kikészíteni” a makarenkói művet. *A Gorkij-telep* egykori alapítója valójában ennél bonyolultabb ügy. Lehet koherens elméletet szerkeszteni kiválogatott elméletszerű szövegrészekből, levezethető a „hierarchikus társadalomba (államrendbe) jól tagolódó szervezet = közösség” tétele is, ám megkerülhetetlen maga a makarenkói praxis s bizonyára egy számunkra alig ismert teljes, írott életmű elemzése, valamint az interpretációtörténet filológiai munkája. Fordítottunk-e s a mai Makarenko-kritika fordít-e elég figyelmet a *kommuna* létező autonómiájára, már-már az öniideológiától független alternativitására? (Makarenko-kritika? Van-e egyáltalán ilyen? – kérdezem egy zárójeles betoldás erejéig. Egyszerűen *felejtéstechnika* van, lám a kiváló *Vercseg* is már csupán a harmadrangú interpretátort idézi ...) Létező autonómia, alternativitás, a belső, személyközi viszonyok szinte

korlátlan szimmetriája. Vajon ez a közösségfelfogás kellene-e a pedagógiának? (Hiszen még a „létező szocialista” pedagógiának baloldali alternatívái is sértésnek vették a *kommunapedagógia* minősítést, mely minősítést egyébként szintén *Kronstein* használta először.) A pedagógiai közösségfelfogások újrafogalmazásában, úgy tűnik, súlyosabb kérdés (mint a lokalitás-közösség teoretikusai számára) a *szabad egyének társulásának* problematikája. *Vercseg* irodalomelemzésében szóba kerül ez a gondolatkör is, bár hamar túlteszi magát a modern társadalom e nehéz, de megkerülhetetlen lehetőségén. Míg a pedagógia torkán viszont fennakad ez a gombóc...

Magam sem tudom még pontosabban megválaszolni; nem is egy recenzio feladata. Annyit mégis, hogy úgy vélem: ma egymás mellett léteznek, létezhetnek olyan pedagógiák, iskolák, melyek eszköztárukban igenelek, s melyek viszont tagadják a *közösséget* közrendszerükben. (Nem kényszerülnek a fogalmak – hitvallások – „összekenyésére”.) Hatékonyasá-

guk kizárólag azon mérhető, hogy vállalt és iskoláik kliensei számára hirdetett értékeik megvalósulnak-e. Ennek megfelelően nem kötelezhető az iskola, hogy közösségszerűen szervezze tanuló csoportjait (meg persze nem tilthatja, ha e csoportokban közösségfejlődési folyamatok dinamizálódnak). Ennek megfelelően nem kötelezheti tanulóját sem (hiszen a tanuló jogviszony létesítésekor ez nem vállalt feltétel), hogy a közösségszükségletét az adott iskola adott csoportjában elégítse ki. Am tudomásul kell venni, hogy ha az adott tanuló, tanulócsoporthoz (létező) közösségszükségletét az adott iskola keretei között kívánja beteljesíteni, akkor ennek pedagógiai feltételeit mégiscsak biztosítani kell. Ez persze jóval bonyolultabb konstelláció, mint az iskolai szervezetet egyszerűen besorolni a természet adta közösségek világába.

Hát ezért küzd a mi szakmánk a fogalom meghatározásával és újrafogalmazásával. Ezért ajánlom a *Parola füzeteket* az Új Pedagógiai Szemle olvasóinak.

Vercseg Ilona: Közösség – eszme és valóság. Parola füzetek. Kiadja a Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest, 1993. 40 o.

Vercseg Ilona: Szomszédosság. Parola füzetek. Kiadja a Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest, 1993. 64 o.

TRENCSENYI LÁSZLÓ

A világ városai a történelem sodrában

„Alapjaiban rendült meg világban-létünk. A rohamos túl-emberesedés következtében (csupán az állat- és növényvilághoz képest voltunk emberek; mihielyt ezek eltűnnek, magunk is jelentéktelenné válunk) ma már egyetlen gondolatnak sincsen érvénye: márpedig a város nem egyéb, mint gondolkodásunk leginkább „elvolt” (legvalóságosabb) összefüggéseinek formává tétele.”

Karátson Gábor: Vakon, házak előtt

Azon könyvek szerzői, amiket ismertettek, azokhoz a geológusokhoz hasonló, akik egy mély és földtörténetileg idős kanyon fenekéről indulva a kőzetrétegekbe rejtett fossziliák alapján

próbálják felkutatni a ma élő fajok eredetét, őseiknek és környezetüknek harcát. A paleontológus azért kutathat így, mert minden élőlény magában hordja múltját és lehetőségét.

A város természetéből adódóan – mert múlttal rendelkező organizmus – szemlélhető és vizsgálható e módszerrel. A térképeken fel nem lelhető, csak a szerzők fantáziavilágában megleveendő városok történelmének néhány kiragadott filmkockáját mutatja be e könyvsorozat, mely időutazásra hívja az olvasót.

A városok története az emberi civilizáció történetével együtt és az által kezdődött. A városi település térben felgyorsultak az időbeli események, melyek az őstörténetből a történelembe vezettek át. A város latin nevében (civitas) ennek a bonyolult civilizációs folyamatnak a gondolati gyökerét kereshetjük, melynek áldása-it és átkait sokszor alig szétválaszthatóan mindannyian érezzük. A város (Urbs) kialakítása azonban úgy is felfogható, mint a természet kizárásának kezdete, egy mesterséges milió megteremtése és fenntartása, egy adott történelmi kor lehetőségei között. Némi túlzással és egyszerűsítéssel állíthatjuk, hogy városaink néhány ezer éves története a természet elleni harc története is egyben. Az idő sodrában a városok megőrizték, tartósították az egyes történelmi időszak épített tájait, annak ellenére, hogy az ember mindig rombolt, át- és újraképzett. Nagyszerűen ragadja meg képeiben e sorozat: miként haladt az ember jövőjébe a város által, és egyszersmind a város miként jelentett számára horgonyt, kötődést is saját múltjához.

A történelmi város méreteinek, szerkezetének és arányainak változása is jól nyomon követhető a könyvek lapjain. Ezek tanúsága szerint a XIX. századra bomlott fel, tűnt el végérvényesen a városokat egykor védő, határait kijelölő vár(ost)fal. E folyamat azt jelzi, hogy a város ekkorra győzte le múltjának „akadályait”, és szabadságának erejével ekkor vált képessé új, nagy területek meghódítására. Ezzel együtt szűnt meg, illetve alakult át a hagyományos városszerkezet. A ter-

jeszkedő, „felrobbant” város így veszítette el emberléptékét is, a lakóházak és utcák polgárai hangyává törpültek. A megbomlott városban a kapcsolatok és viszonyok is megváltoztak: a városi és a privát tér elszigetelődött egymástól. Az egyre bonyolultabban szerveződő társadalom a városban sok és sokféle irányító központot hozott létre (irodák, tőzsde, minisztériumok, parlament), később ezek öngerjesztéssel újabb növekedést indítottak be. A közélet terei ezáltal egyre kevésbé lettek arányban a város méreteivel. Amíg az ókori színház a város minden polgárának közösségi teret és élményt tudott adni, az újkori opera legfeljebb a város lakók ezredrészét volt képes befogadni. Ugyanakkor az új „közterületek” elnyelték és az ismeretlenségbe sodorták a milliós tömegeket. A terjeszkedő város rombolásától ugyan megmenekültek a legfontosabb régi épületek (letűnt stílusok emlékeként), később ezek a kollektív tudatban „műemlékké” lényegültek át, véglegesen kiszorulva így a mindennapi életből. Saját múltunktól, kultúránktól való elszakadásnak és elidegenedésnek az emlékművei lettek.

Önismeretünk része kell hogy legyen épített környezetünk múltbeli lehetőségeinek és jelenbeli lehetetlenségeinek tisztánlátása.

Számtalan könyv látott már napvilágot e témáról, de ezek közül tán egyet sem lapozgathatnak olyan sokan, akkora élvezettel és fantáziálással, mint e sorozat eddig megjelent két darabját. (A később megjelenő kötetek újabb izgalmakat ígérnek: egy Duna menti, egy közép-amerikai és egy arab város fejlődésmódjellét mutatva be.) A megismerők kíváncsiságát jó arányérzékkel elégítik ki a szerzők. Egy-egy korszakot, stílust nemcsak átfogóan, a városokat madártávlatból, kívülről szemlélve láthatjuk, de bepillantást nyerünk a hétköznapi teendők emberarcú világába is. E könyvek igazi erénye, hogy bonyolult tér- és idődi-

menziójú, szerteágazó gazdasági, szociológiai és művészettörténeti folyamatokat egyszerűsítve, világosan tudnak az olvasók elé tárni, sok új, izgal-

mas információt adva, a képzelőerőt is megmozgatva. Visszafelé lapozgatva is élvezhetők. Sőt!

(Xavier Hernandez és Pilar Commes: Barmi – egy mediterrán város és Hambeck – egy Hanza-város. A világ városai a történelem sodrában. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1993.)

BOTH MÁRIA



Szőke Zsolt, 11 éves

FŐVÁROSI MELLÉKLET



A pedagógiai szakma sokféle érdektagságának egyik fontos kifejeződési lehetőségét jelenthetik a szakmai civilszervezetek.

1989 után meglehetősen gyorsasággal indult meg szerveződésük. 1991 őszén már több mint 70 pedagógiai szakmai szervezetet (társaságot, tanáregyesületet, alternatív pedagógiai mozgalmat stb.) tartottak nyilván. Minden bizonnyal számuk azóta tovább növekedett.

A pedagógiai civilszervezetek létrejöttét, tevékenységük megindulását követően azonban nem teremtődött meg a szakmai nyilvánosságban e szervezetek önkifejezésének, bemutatkozásának lehetősége. A jelentős számú szakmai szerveződésből csak néhány tudta céljait, tevékenységét, érdekérvényesítési törekvéseit a szakmai sajtóban a nyilvánosság elé tárni, pedig az oktatás-nevelés különböző történéseivel kapcsolatos szakmai véleményeknek, álláspontoknak a nyilvánosság előtti megjelentése nélkül e szervezetek nem tölthetik be érdemben legfontosabb feladatukat, a különböző szakmai csoportok érdekeinek érvényesítését, az érdekek különböző szinteken történő egyeztetését.

Az Új Pedagógiai Szemle a Fővárosi Közgazdálkodási Bizottságának jelentős anyagi támogatásával fórumot szeretne teremteni a különböző pedagógiai civilszerveződések számára, annak érdekében, hogy egyrészt bemutatthassák céljait, törekvéseit, másrészt, hogy kifejhessék az oktatáspolitikai, a tartalmi fejlesztés aktuális történéseivel kapcsolatos szakmai véleményüket.

Mostani összevont számunkban a Magyar Szakképzési Társaság főtítkárával, Szemes Györggyel közlünk interjút részben az egyik legnagyobb pedagógiai szakmai szervezet tevékenységéről, részben a pedagógiai civilszervezetek szakmai érdekérvényesítő funkciójának lehetőségeiről. Másik interjúnk egy – az előbbinél talán kevésbé ismert – fővárosi szakmai civilszerveződést, a Budapesti Gimnáziumok Igazgatói Kollégiumát mutatja be. A Doba Lászlóval, az Eötvös József Gimnázium igazgatójával készült beszélgetés bepillantást enged egy jellegzetes szakmai csoportot tömörítő szerveződés mindennapi tevékenységébe.

Sorozatunkban korántsem szeretnénk ragaszkodni az interjú műfajához. Örömmel vennénk, ha a működő pedagógiai civilszerveződések a pedagógia világát ma foglalkoztató kérdésekről kifejteneik nézeteiket, olyanokról, mint például a tartalmi szabályozás, a vizsgarendszer, az iskolafenntartás, a felügyelet. Szívesen közölnénk a szakmai szervezetek véleményét a már elkészült különböző dokumentumokról, például a Nemzeti alaptanterv nyilvánosságra került részleteiről, a készülő követelményrendszeréről és a kerettantervekről, illetve a megjelenő új tankönyvekről. Mint ahogyan azt is hasznosnak tartanánk, ha a szakmai szervezetek kifejteneik álláspontjukat a folyamatosan gazdagodó alternatív pedagógiai kínálatról, az iskolakísérletek eredményeként megjelenő új projektekről.

Meggyőződésünk, hogy többek között a pedagógiai szakmai szervezetek ilyen jellegű megnyilvánulásai teremthetik meg azt a légkört, amelyben a politikai arculat helyett a szakmaiság válik mindennek mértékévé, s amelyben végre valóságos, ha úgy tetszik, pragmatikus értelmet nyer, a ma még sokszor elvontnak tűnő demokrácia.

Nem tanultuk meg, hogyan kell jól lobbyzni

– Interjú Szenes Györggyel, a Magyar Szakképzési Társaság főtítkárával –

– *A Magyar Szakképzési Társaság, egyike azoknak a pedagógiai civilszervezeteknek, amelyek 1989 végén, a felgyorsuló társadalmi változások részeként jöttek létre. Milyen célok, törekvések késztették a szervezet alapítóit a társaság létrehozására?*

– Magyarországon az igazán működőképes szakmai civilszerveződések tulajdonképpen a szó eredeti értelmében nem igazi civilszerveződések, hanem szervezett módon létrehozzák őket. Természetesen vannak – lehetnek – kis szervezetek, igazi civil társulások, amelyek Nyugat-Európában vagy a világ más demokratikus tradíciókkal rendelkező térségeiben kialakult klasszikus civilszerveződési paradigma szerint jönnek létre. Magyarországon más a helyzet. Általában a demokráciának, azon belül a civil érdekek önszerveződésének, nincsenek igazi hagyományai. Szükség van kezdeményezőkre, akik „felülről”, „kívülről” életre hívják a szervezetet, az első időszakban segítik a természetes szerveződést. Így volt ez a szakképzésben dolgozó pedagógusok szakmai érdekképviseleti szervezetének megalakítása esetében. 1989 októberében hét aláíró felhívást intézett a szakképzésben dolgozó, annak alakításában fontos szerepet játszó, többé-kevésbé ismert emberekhez. A felhívásban vázolták egy szakképzési civilszervezet megalakításának fontosságát, továbbá leírták, hogy milyen jelentős, megoldandó problémákban van szükség a szakmai érdekérvényesítésre, szakmai vélemények megfogalmazására. A hét aláíró között olyan szakemberek is szerepeltek, akik jelenleg kormányzati funkciót töltenek be. *Biszterszky Elemér*, a Művelődési és Köznevelési Minisztérium közigazgatási államtitkára, akkor a Budapesti Műszaki Egyetem pedagógiai tanszékének vezetője volt. Hasonlóképpen az aláírók között volt *Benedek András*, a Munkaügyi Minisztérium szakképzésért felelős helyettes államtitkára, akkor az Országos Pedagógiai Intézet főigazgatója. Ők ketten 1989-ben is a szakképzés meghatározó személyiségei voltak, csakúgy mint a többi aláíró. Ott szerepelt a neve az említett felhíváson *Bihari Pálnak*, aki akkor a Fővárosi Pedagógiai Intézet szakképzési részlegében dolgozott, *Kovács Balázsnak*, aki a Paksi Atomerőmű szakközépiskolájának igazgatója volt, *Méhész Lajosnak*, az Egressy Gábor Szakközépiskola – azóta nyugdíjba vonult – igazgatójának. A felhívás nyomán 120–130-an jöttünk össze a Műszaki Egyetem egyik nagy előadójában, és akkor ott nyomban meg is alakult a Szakképzési Társaság.

– *Kik vettek részt ezen az alapító ülésen, milyen csoportok, szakmai körök képviseltették magukat?*

– A meghívottak többsége iskolai szakember volt. Nagyon kis számban vettek részt a vállalkozói szféra képviselői. A megjelent pedagógusok zöme igazgatói, igazgatóhelyettesi beosztásban dolgozott akkor. Az alapító ülés engem választott meg a Társaság megszervezését irányító főtítkárrá. Ebben talán szerepet játszott addigi szakmai pályafutásom, hiszen nagyon régóta a szakképzésben

dolgozom. Végigjártam az úgynevezett számléltrát, voltam műszaki tanár, gyakorlóiskolai vezetőtanár, igazgatóhelyettes, főosztályvezető az OPI Szakképzési Igazgatóságán, szakközépiskolai igazgató.

- Milyen célok megvalósítását tűzte ki ön maga elé a Társaság?

- Mint az alakuló ülésen nyilvánvalóvá vált, sokunkban egyszerre érett meg az a felismerés, hogy szükség van egy olyan civilszerveződésre, amely képes a szakképzés sajátos érdekeinek megjelenítésére, képviseletére. Ilyen szervezet 1989-ig nem volt. Abban az időben már sokan láttuk, hogy a gazdaság átalakulásának függvényében át kell alakítani, más pályára kell állítani a szakképzést, hiszen annak egész rendszere a nagyipari gazdaság igényeire épült. Az akkor megfogalmazódó pártprogramokban már megjelent a kis- és középvállalati struktúra kialakításának az igénye. Az is nyilvánvaló volt, hogy mindazt, ami ezzel összefügg, nem lehet kizárólag kormányhivatalokban eldönteni. Azt is lehetett előre látni, hogy az iskolák – de még az őket fenntartó önkormányzatok sem – nem lesznek képesek a majdani kormányzattal kapcsolatot tartani, a sorsukkal kapcsolatos döntésekben érdekeiket érvényesíteni. Szükségesnek láttuk, hogy felálljon egy erős szakmai érdekképviseleti szervezet, mivel az iskolák és a pedagógusok szakmai érdekeinek érvényesítése csak egy ilyen civilszervezeten keresztül lehetséges. Ilyen és más hasonló szakmai érdekvégyesítő szervezetek nélkül nem működhet a demokrácia.

- Lehet-e ma egy pedagógiai civilszerveződés esetében valóságos szakmai érdekképviseletről beszélni? A kérdést az indokolja, hogy az elmúlt négy évben a pedagógiai szakmai civilszervezetek zöme politikai (dimenzióban) és nem szakmai dimenzióban nyilvánult meg, illetve e szervezetek szakmai megnyilvánulásai is oktatáspolitikai síkra terelődtek. Elég, ha a NAT-tal vagy a világnézet-semleges iskolával kapcsolatos problémákat említem. Pontosan ezért kiegészíteném a kérdést azszal, hogy a te értelmezésedben és a Szakképzési Társaság értelmezésében mit jelent a szakmai érdekképviselet fogalma.

- A kérdésben benne rejlő állítás valóban igaz, nálunk a politika és a szakma még nagyon összerosódik. Hosszú időre van szükség ahhoz, hogy általában a civilszervezetek rátaláljanak a saját funkciójukra, hogy megszabaduljanak a napi politizálás vélt vagy valós kényszerétől. Nem vagyok egészen biztos abban, hogy egyáltalán létezik – létezhet – színtiszta szakmai érdekképviselet. Hiszen ha arról fejtjük ki az álláspontunkat, hogy milyen a magyar közoktatás helyzete, milyen legyen a közoktatás és azon belül a szakképzés rendszere, akkor azonnal kemény közoktatás-politikai kérdésekkel kerülünk szembe, véleményt kell nyilvánítani olyan iskolaszervezeti alternatíváról, amelyek mögött politikai érdekek húzódnak meg. Az ilyen kérdésekben történő állásfoglalás tehát sohasem lehet tisztán szakmai jellegű.

- Ezek szerint egy szakmai – pedagógiai – civilszervezet megnyilvánulásai nem lehetnek politikamentesek?

- A Magyar Szakképzési Társaság törekszik arra, hogy minél inkább szakmai érdekek alapján nyilvánítson véleményt azokban a kérdésekben is, amelyek egyébként politikai jellegűek. Utalni szeretnék arra, hogy a Társaság véleményezte a közoktatási és a szakképzési törvényt. Ezeknek számos olyan része volt, ahol egyszerűen nem függetleníthetők a szabályozási megoldások politikai szempontoktól. Amint utaltam rá: ilyenek például az iskolaszervezettel összefüggő kérdések.

Voltak azonban erőteljesen szakmai kérdések, például a tartalmi szabályozással kapcsolatos törvényrészek, amelyekben inkább van esély a szakmai szempontok alapján történő véleménynyilvánításra. Nyilvánvaló, hogy egy civilszervezetnek elsősorban ez utóbbi jellegű kérdésekben van esélye a szakmai érdekvérvényesítésre. Más kérdés az, hogy a politika képviselői, a döntéshozók mit fogadnak el ezekből a szakmai érdekvérvényesítő céllal megfogalmazott állásfoglalásokból. Úgy tűnik, hogy a markánsan szakmai kérdésekben kifejtett vélemények könnyebben épülnek be a döntésekbe, a fejlesztési programokba. A Társaság részt vett a Országos Képzési Jegyzék szakmai előmunkálataiban, delegált tagjainkat szakértőként rendszeresen foglalkoztatják a Világbanki Képzési Programmal összefüggő munkálatokban. Fontos része a Társaság tevékenységének a szakmai információk terjesztése, a szakképzés sajátos szakmai nyilvánosságának megteremtése. Ennek egyik fontos eszköze a Szakképzési Szemle című folyóirat kiadása. Felerészben a Társaság, felerészben a Nemzeti Szakképzési Intézet a lap tulajdonosa. Tevékenyen részt veszünk a tantervek, tankönyvek kidolgozásában, véleményezésében. Azaz azokban a kérdésekben lehet erőteljes szakmai érdekképviseletet biztosítani, amelyek letisztultabbak, amelyek viszonylag távolabb vannak a politikai érdekektől. Mindez nem jelenti azt, hogy elzárkóznánk a politikai erőkkel, pártokkal való párbeszédétől, együttműködéstől. Ha így tennénk, gyakorlatilag lemondanánk a szakmai érdekvérvényesítésről. A választások előtt több politikai párt is felkérte a Társaságot arra, hogy véleményezze programjának a szakképzéssel összefüggő részeit, sőt volt olyan párt, amelyik programja idevonatkozó pontjainak kialakításához is segítségünket kérte. Mi minden ilyen felkérést elfogadtunk és kifejtettük az MSZT véleményét. Szigorúan tartottuk magunkat a pártsemlegesség elvéhez, azaz nem tettünk különbséget az egyes pártok között. Úgy ítéltük meg, hogy a magyar szakképzés érdeke az, hogy a pártoknak szakmai tanácsokat adjunk szakképzés-fejlesztési koncepcióik kidolgozásához, mert ezzel a programok szakszerűségét növelhetjük, lehetőséget teremtünk szakmai szempontok érvényesítésére.

- Az ímént a Társaság pártsemlegességét említetted. A tagok bizonyára különböző világnézetű, politikai irányultságú emberek, akik társasági tevékenységük során sem hagyják otthon világnézeti, politikai identitásukat. Érzékelhető-e ez a pluralitás, különbözőség a Társaság tevékenységében? Távol tarthatók-e az ebből eredő esetleges konfliktusok, másként fogalmazva: kezelhetők-e a tagság politikai sokszínűségéből eredő esetleges problémák?

- Bármennyire is hihetetlen, az egyébként bizonyosan létező világnézeti és politikai sokszínűség nem okoz konfliktusokat. Ennek valószínűleg alapvetően az az oka, hogy a Társaság tagsága a szakképző intézmények és a gazdálkodó szervezetek képviselőiből verbuválódik. A szakképző intézményeket igen kevés kivételtől eltekintve az önkormányzatok tartják fenn. A magyar pedagógus-közvélemény sokféle szempontú megosztottsága ellenére abban szinte teljesen egységes, hogy az önkormányzati fenntartású iskoláknak világnézetiileg semlegeseknek kell lenniük. Úgy tűnik, hogy a szakképző iskolákban talán nem is jelentkeznek olyan élesan a világnézeti különbségek, mint az általánosan képző intézményekben. A Társaság eddigi tevékenységében nem is igen vetődtek fel ilyen kérdések.

- A politikai elkötelezettség, a pártszimpátiák mennyire éreztették hatásukat az MSZT eddigi tevékenységében, mennyire jelentkeztek ezek a különbségek a

törvények politikailag érzékeny pontjairól kialakítandó álláspontok megfogalmazása kapcsán?

– Szolid hangvételű vitákban jelentkeztek a politikai felfogások különbözőségei. Bár meg kell mondani, hogy a Társaság keretei között a törvényekről, kitüntetetten a közoktatási törvényről folytatott viták során politikai hovatartozástól függetlenül a negatívumok és a pozitívumok megítélésében egyaránt egyetértés volt. A pedagógusok és a gazdálkodó szervezetek egyaránt a törvény nagy hibájának tartják, hogy nem beszél világos iskolaszervezetről, úgymond elkeni ezt a problémát. Ugyanakkor egyetértés fogadta azt a közoktatás-fejlesztési tendenciát, amelynek jegyében a képzés későbbi szakaszára tolódik át a szűkebb szakmai specializáció. A törvénynek az a pontja, amely 16 éves korig kitolja az általános képzés dominanciáját, egyértelműen pozitív fogadtatásra lelt. Ez egyébként egybeesik a Világbank által kidolgozott fejlesztési tendenciákkal. A szakközépiskola fejlesztési elképzeléseit illetően konszenzus alakult ki az érdekeltek között. Problémák, viták voltak – és vannak jelenleg is – a hagyományos, mondhatni klasszikus hároméves szakmunkásképzés sorsát illetően. Itt a törvény következtében nagyon szűkre szabottak a fejlesztési lehetőségek.

– *Korábban, a szakmai érdekvérvényesítés esélyeiről beszélve, már utaltál arra, hogy nem alakult ki még az az érdekegyeztetési mechanizmus, amelyben a döntésben illetékes szervezetek – kormány, szakminisztérium, parlament – hasznosítják a szakmai érdekképviseltek véleményét, álláspontját.*

– Utaltam arra, hogy mi legitim civilszervezetként kifejtjük ugyan az álláspontunkat, de ettől független az, hogy véleményünket a döntéshozók, a politikusok mennyire veszik figyelembe. Ez sok mindentől függ. Elsősorban a demokrácia kiépültségének a függvénye, továbbá annak, hogy a szakmai közéletben mekkora súlyt vív ki magának egy-egy szakmai civilszervezet.

– *Általában milyennek ítéled a pedagógiai civilszervezetek, illetve konkrétan a Magyar Szakképzési Társaság szakmai presztízsét, döntéseket befolyásoló szerepének lehetőségét?*

– Nem tudom megítélni a civilszervezetek igazi súlyát, befolyásának mértékét. Egyet azonban érdekelek: nincsenek igazán jelen a magyar pedagógiai közéletben, nem érvényesül kellően véleményük a szakmai döntéshozatalban. Ennek összetett okai vannak. A pedagógiai civilszervezeteknek, amint arról már beszéltem, nem voltak igazán hagyományai nálunk. 1989 után egy csapásra több tucat szervezet alakult meg ebben a szférában is. A megalakulás euforikus öröme aztán a legtöbb szervezet életében tompította a napi realitásokkal való szembenézés. Ugyanis minden hozzánk hasonló szervezetnek rá kellett ébrednie arra, hogy csak akkor tud hatni a szakmai és a szélesebb közvéleményre, akkor tud befolyást gyakorolni a politikai döntésekre, ha megszervezi a tevékenységéhez szükséges infrastruktúráját, ha kialakítja kapcsolatait a sajtóval, a tömegtájékoztatással, az oktatásügyi kormányzattal – esetünkben külön a munkaügyi kormányzattal –, az illetékes parlamenti bizottságokkal, a gazdasági partnerekkel, a tudomány és a felsőoktatás képviselőivel. Ezek olyan munkaigényes feladatok, amelyek egy szinten túl már némi speciális szakértelmet is igényelnek. Naívság azt hinni, hogy ez önmagától megteremtődik, mint ahogy naívság lenne azt gondolni, hogy ezek a szervezetek önmaguktól működnek. A pedagógiai civilszervezetek esetében külön problémát jelent, hogy létrehozóik, tagjaik többsége iskolában, magas óraszámú tanító pedagógus, akik helyzetükből adódóan nem mindig rendelkeznek a szerve-

zet érdemi működéséhez szükséges idővel, energiával. Be kell vallani, hogy hagyományok híján, nem is nagyon rendelkezünk azokkal a speciális képességekkel, amelyek az imént vázolt feladatok ellátásához szükségesek. Európa nyugati felében, a tradicionális demokráciákban a kormány folyamatosan segíti az ilyen jellegű civilszerveződéseket, támogatást nyújt működőképességük fenntartásához. Ott ezzel nem kérdőjeleződik meg a szervezetek függetlensége, pártsemlegessége. Nálunk, a demokrácia jelenlegi fejlettségének szintjén e téren is jelentkezhetnek problémák. Mi megalakulásunk óta fontos értéknek tartjuk a Társaság politikai függetlenségét, ezért kormányzati támogatást nem is fogadunk el. Zárójelben jegyzem meg, hogy nem is kínáltak fel számunkra támogatást. Az utóbbi két évben az országgyűlés által a civilszervezetek számára kiírt pályázaton nyertünk 200, illetve 250 ezer forintot. Ezen felül a tagdíjából tartjuk fenn magunkat, amit a tagok befizettek.

- *Hány tagja van a Magyar Szakképzési Társaságnak?*

- Hozzávetőlegesen 500 egyéni és száz-egynéhány úgynevezett intézményi tagja van. Az intézményi tagok részben szakképző iskolák, részben vállalatok, gazdálkodó szervezetek. Az ő jelenlétüket, a Társaságban játszott szerepüket növelni szeretnénk, mivel a szakképzési törvény a jövőben e kör számára nagyobb beleszólási lehetőséget biztosít a képzés tartalmának alakításába. De nemcsak ezért fontos a jelenlétük, hanem azért is, mert a vállalkozók gyakorlottabbak az érdekképviselési tevékenységben, az ő segítségükkel talán jobban megjeleníthetők a szakképzés érdekei.

- *A civil szervezetek társadalmi befolyására vonatkozó kérdésben a Magyar Szakképzési Társaság szakmai presztízsének mértékére, szakmai befolyásának erősségére is kíváncsi voltam.*

- Erre éppen olyan nehéz válaszolni, mint a kérdés első felére. Amint erre már korábban utaltam, kikérték a véleményünket számos kérdésben, megkerestek bennünket pártok a programjaik oktatáspolitikai, szakképzési részének kidolgozásával, véleményezésével kapcsolatban. Ennek ellenére nem merem azt mondani, hogy meghatározó jellegű pedagógiai civilszervezet vagyunk. Ilyenek talán igazában még nincsenek is Magyarországon. A civilszervezetek döntés-előkészítésbe, döntéshozatalba történő széles körű bevonása a demokrácia egy viszonylag magas fejlettségi szintjén történhet meg. Nyilván e felé haladunk, de még nem jutottunk el odáig. Ez nem azt jelenti, hogy ez a szakmai civil szféra – amennyiben egyáltalán nevezhetjük így az oktatásügy tájékán működő szervezeteket – a döntések előkészítése során az elmúlt időszakban nem kapott volna még véleménynyilvánítási lehetőséget, de a véleményét nem vették kellő súllyal figyelembe. Ebben persze maguk a szervezetek is hibásak, hiszen még nem rendelkeznek a kellő befolyásláshoz szükséges képességekkel, nem profik ebben a tekintetben. Sőt továbbmegyek: nem tanultuk meg azt, hogy hogyan kell jól lobbyzni az érdekeink hatékony érvényesítése érdekében. Bízom benne, hogy ezek a szakmai szervezetek meg fogják találni a lobbyzás eredményesebb formáit, akár oly módon, hogy pártokon keresztül is megpróbálkoznak az érdekeik érvényesítésével.

- *Egészségesnek tartanád azt, hogy a hatékonyabb képviselő, az érdekek jobb érvényesítése érdekében pártok és civilszervezetek összekapcsolódjanak?*

- Valószínűleg nem kell összekapcsolódnuk, a lobbyzás ugyanis csak átmeneti érdekszövetséget jelent. Nem kell az adott párttal általában azonosulni ahhoz,

hogy egy meghatározott cél, mondjuk egy jobb oktatási törvény, egy jobb NAT kidolgozása és kodifikálása érdekében egy vagy több szakmai civilszervezet szövetséget kössön. Persze a dologhoz az is hozzá tartozik, hogy mindegyik szervezetnek azért van sajátos arculata. Ez nem mond ellent a pártsemlegességnek, a pluralizmusnak, a különböző szakmai, politikai irányzatokkal szembeni nyitottságnak. A pártoknak is érdekük, hogy kiépüljenek a kapcsolataik olyan szakmai – például pedagógiai, oktatásügyi – civilszervezetekkel, amelyekben sok jó szakértő dolgozik. Hiszen a különböző politikák – így az oktatáspolitikai – kialakításakor fontos a pártok számára, hogy legyen hátterük, legyenek olyan szakemberek, akikre támaszkodhatnak. Ehhez nem kell a szervezetnek, az adott szakembergárdának feltétlenül egy párt iránt elkötelezettnek lennie. Még az sem baj, ha a különböző szakmai szervezetek szakértőinek a véleménye olykor ellentmond egymásnak. Amint már utaltam rá, én azt érzem a legnagyobb gondnak: hogyan tudnák majd felnőni a pedagógiai szakmai civilszerveződések ezekhez a feladatokhoz. Talán ha egy kicsit javul a pedagógusok helyzete, ha némileg több esélyünk lesz egy értelmiségibb életforma élésére, akkor talán kellő számban kiválasztódnak azok a szakemberek, akik képesek lesznek arra a hatékony érdekérvényesítésre, amelynek csak egy része az imént vázolt lobbyszás. Igen összetett képességek kellenek az érdekérvényesítő szerep jó betöltésére. Ezt meg kell tanulni, ehhez fel kell nőni.

– *Óhatatlan, hogy ezen a ponton ne kérdezzem meg: ezt a saját többéves „hivatásos” érdekképviseleti szereped tanulságai alapján is mondod? A kérdést az indokolja, hogy immár több mint három éve a szakmai szervezetek egyik képviselője vagy a Művelődési és Köznevelési Minisztérium érdekegyeztető testületeiben. Jelenleg mind a Köznevelési Tanácsnak, mind az Országos Köznevelési Tanácsnak a tagja vagy.*

– Igen, ebben a véleményben bizonyára benne vannak az elmúlt években szerzett tapasztalataim is. Ennek alapján mondhatom, hogy azért lenne szükség erre a fajta sajátos professzionalizálódásra, mert e nélkül sem a kormány, sem a pártok nem fogják igazán partnerként kezelni a szakmai érdekérvényesítésre hivatott szervezeteket. Szoros kapcsolatot érzek ugyanis a felkészültség és a nyomásgyakorlási képesség között. Természetesen korántsem akarom azt mondani, hogy a pedagógiában az utóbbi évtizedben nem alakult ki egy olyan szakmai elit, amely képes erre. Ez a szakmai elit azonban szinte kizárólag a neveléstudomány művelői közül, az egyetemi, kutatóintézeti szférából jött. A szakmai érdekérvényesítés és érdekegyeztetés azonban elképzelhetetlen a gyakorló pedagógusok képviselőinek részvétele nélkül. Ebből a körből a szakértői rétegnek a kiválasztódása várat még magára. A pedagógiai civilszervezeteknek ezért éppen az az egyik fontos funkciójuk, hogy működésük révén sajátos „gyakorlótérpül” szolgáljanak az érdekérvényesítés képességeinek kifejlesztéséhez.

Az interjút SCHÜTTLER TAMÁS készítette

Az a szándék vezet minket, hogy valamit tegyünk a hazai oktatásért

– Interjú Doba Lászlóval, a Budapesti Gimnáziumok Igazgatói Kollégiumának egyik vezetőjével –

– *Milyen szerveződés a fővárosi gimnáziumok igazgatóinak kollégiuma? Hogyan, mikor, milyen kezdeményezésre alakult? Voltak-e előzményei?*

– A Budapesti Gimnáziumok Igazgatóinak Kollégiuma laza szerkezetű szervezet, sem nem érdekképviselő, sem nem szövetség, nincs működési szabályzata, nincs olyan érdekképviselői és egyéb jogköre vagy jogosítványa, amellyel ma már számtalan szervezet rendelkezik.

A történetéről, a múltjáról annyit szeretnék mondani, hogy éveken át a Fővárosi Pedagógiai Intézet irányítása alatt állt fenn ez a testület, működése voltaképpen évenként egyszer-kétszeri összejövetelre korlátozódott, s ilyenkor alkalmanként a főváros is képviseltette magát. Múltbeli tevékenységéről nincs nagyon sok élményem, hiszen 1989 óta vagyok igazgató, akkor kerültem be ebbe a kollégiumba.

Csak annyit tudok az előzményekről, hogy 1991–92-ig minden évben egyszer, általában augusztus végén összehívták a Fővárosi Pedagógiai Intézet épületében az igazgatókat. Megvitattuk, megbeszéltük, hogy milyen feladatok állnak előttünk a soron következő tanévben közvetlenül az iskola irányítása és az oktatás szervezése terén, azután szétszéledtünk, és vagy találkoztunk még egyszer, vagy nem. Nem volt befolyásunk a dolgokra. Semmire nem volt befolyásunk. Mindenki visszament a saját iskolájába, és ott szépen élte az életét, és próbálta lehetőleg jól csinálni a dolgát. Ezen mi szerettünk volna változtatni. Engem kértek föl arra, hogy egy háromtagú csapattal próbáljam meg talpra állítani, önállóvá tenni ezt a szervezetet, és kialakítani a profilját.

1992-ben hárman, iskolaigazgatók vettük kezünkbe ennek a kollégiumnak az összefogását és irányítását. A két társam: *Papp Mária*, a Balassa Egészségügyi Szakközépiskola és Gimnázium igazgatója, és *Pomázi László* kollégám, a Babits Gimnázium igazgatója. Így tehát képviselve van a szakoktatásból a gimnáziumba való átlépés és maga a gimnázium is. Ma körülbelül 80–84-en veszünk részt a kollégium munkájában. Nyitottak vagyunk, tagjaink lehetnek mindazok, akik gimnáziumi oktatással foglalkoznak vagy ilyen intézményt vezetnek, tehát a régi, hagyományos gimnáziumokon kívül az újjáalakultak, az egyházi és magángimnáziumok, illetve olyan szakképző intézmények igazgatói is, ahol gimnáziumi osztályokat nyitottak.

Érdekesen alakult – különösen az utóbbi négy évben – a szervezetek sorsa és helye Magyarországon – beleértve Budapestet is –, hiszen megalakult a Középfokú Oktatási Intézmények Igazgatói Kamarája, amely elsősorban a fővárosi fenntartású iskolák – a szakközépiskolák és a szakmunkásképzők – igazgatóit tömöríti, de valahogy annyira nyitott szervezet, hogy gimnáziumok is fokozatosan beléphettek.

Azt én személy szerint külön sajnálom, hogy viszonylag kevés gimnázium élt ezzel a lehetőséggel.

– *Mi a kollégium célja?*

– Mint mondtam, a mi kollégiumunk laza szerveződésű, és elsősorban a gimnáziumi igazgatókat fogja össze. Ma már Budapesten a mi számításaink szerint 84-85 gimnázium működik, és ennek a szervezetnek éppen az lenne az egyik rendkívül fontos feladata, hogy ezek igazgatóinak legyen a fóruma, segítségükre legyen a problémák megoldásában. Ismétlem: nem érdekképviseleti szervezet, semmiféle olyan jogosítványunk nincs arra, hogy beleszóljunk működési, szervezeti szabályokba, közalkalmazotti szabályzatokba stb. Egy célt tűztünk ki, azt, hogy az oktatómunkánkat korrektül és tisztességesen, rendesen végezzük, és ebben valamilyen összhangot teremtsünk a gimnáziumok és a más típusú iskolák között. Azt próbáltuk megfogalmazni, hogy a mindennapi iskolai teendők egyeztetésén túl jogot formálhassunk arra is, hogy befolyjunk a törvények, a szabályok, az utasítások előkészítésébe, vagy legalábbis véleményezhessük a különböző szabálytervezeteket. Általában, az irányítható dolgok és folyamatok elindításába és megvalósításába, lehetőleg mindannyiunknak, akik mindennap az iskolában élünk, legyen betekintésünk. Pillanatnyilag ugyanis a fővárosi gimnáziumi oktatást tekintve kaotikus állapotok vannak. A mi megítélésünk szerint a szakképzés sokkal jobb helyzetben van, mert a főváros összefogja, irányítja, érzi, hogy van gazdája, törődnek vele. Ezt a gimnáziumok nem mondhatják el magukról, ugyanis ők maradtak a kerületi önkormányzatok fenntartásában.

Tehát a kollégium úgy döntött, hogy az igazgatók testülete több dologban szeretné a véleményét nyilvánítani. Meghatároztunk ugyan egy üggyrendet, amely szerint minden évben kétszer találkozunk, de abban az esetben, ha valamely fontos döntés-előkészítésben részt kell vennünk, bármikor összehívható az igazgatói kollégium. Második éve működünk így, s általában kora ősszel és tél végén találkozunk.

– *Hogyan fogadták a kollégium létrejöttét az igazgatók?*

– Az igazgatók igen lelkesen, azonnal jönnek az első hívó szóra. Nagy a várákózs a részükről, de a kollégium sajnos keveset tud adni. Inkább csak a mindennapi problémáink, ügyes-bajos dolgaink megvitatására alkalmas. Ezért nagyon nehéz a tanácskozásainkat mederben tartani. Ez komoly problémám. Olyan kevés a fórum, az alkalom, ahol véleményt lehet nyilvánítani, hogy ha egy pedagógus vagy egy igazgató szót kap, akkor azonnal ömlik belőle a panasz, és majdnem mindig az anyagiakra terelődik a szó. A kollégiumnak nem az a feladata, hogy az anyagi, a gazdasági ügyeket megoldja. Ez a szakszervezetek, érdekképviseletek feladata. A kollégiumnak elsősorban a szakma irányítása a feladata, a műhelymunka és az, hogy a magyar oktatásügyben segítő, javító szándékkal hallassuk a szavunkat.

– *Milyen kérdésekkel foglalkozott a kollégium megalakulása óta? Milyen témák megvitatását tervezik?*

– A beiskolázás és a vele járó problémák megoldása volt az első jelentős dolog, amellyel kapcsolatban a véleményünket kifejtettük. Mindannyian tapasztaljuk a fővárosban, hogy hihetetlenül megnőtt az igény a gimnáziumi oktatás iránt. Óriási a túljelentkezés, kitűnő bizonyítványú, kiváló gyerekek rohagnának a jelentkezési lapjukkal egyik helyről a másikra, mert az első helyen megjelölt

iskola éppen „helyhiány miatt” nem tudja a jelentkezőket mind fölvenni. Azt hiszem, súlypontoszni kell a feladatainkat, és az első az, hogy rendet kell teremteni a beiskolázások terén. Sajnos az iskolai érdekek, a helyi és pillanatnyi érdekek erősen ütköznek a gyerekek érdekeivel. Úgy működtetünk iskolákat, úgy csinálunk felvételizsga-rendszereket, hogy nem figyelünk a gyerekekre. Áldatlan állapot az, hogy ma Budapesten tíz-tizenkét éves gyerekek, akik a hat- vagy a nyolcosztályos gimnáziumba jelentkeznek, olykor hat-hét felvételi vizsgán esnek át. Egy gyerek arra kényszerül – noha egész gondolkodása, pszichés alkata ellentmond ennek –, hogy vizsgázzon, vizsgázzon, vizsgázzon. Nem szeretnénk, ha korcs nemzedékek nőnének föl. Nekünk az lenne az első dolgunk, hogy a saját portánkon rendet tegyünk, és a felvételiket valahogy egyszerűsítsük, a gyerekek érdekeit figyelembe véve könnyebbé, szervezettebbé tegyük, és rendszert alakítsunk ki.

A mi javaslatunk az, hogy az azonos típusú iskolák fogadják el egymás felvételijét. Tehát azok a négy évfolyamos gimnáziumok, amelyek speciális osztályokat indítanak – mondjuk speciális matematikát, németet, angolt vagy drámaosztályt stb. –, lehetőleg egy időpontban felvételiztessenek. Ez csupán egy belső megállapodáson múlik, és máris kiküszöböljük annak szükségességét, hogy a gyerekek több felvételi vizsgán vegyenek részt. Ha pedig valamelyik iskola nem tudja föltilteni speciális osztályainak a létszámát, akkor szoros kapcsolatot tartva a többi azonos profilú oktatási intézménnyel, fogadja a másiktól hely hiánya miatt kiszoruló gyerekeket, automatikusan, felvételi vizsga nélkül vegye át őket. Ez az egyik, amit szeretnénk szabályozni. Így talán véget lehetne vetni a fővárosban, az iskolákban, a gyerekek és a szülők körében tapasztalható hisztérikus állapotnak, mert tényleg hisztérikus állapotok uralkodnak e téren, és a probléma sajnos még nem oldódott meg.

- Meg kellene nyugtatni a szülőket a beiskolázással és az iskolaválasztással kapcsolatban, hiszen, amint az az Ön szavaiból is kiderül, jogosak az aggodalmaik.

- Mindenféleképpen. Mi nyitottak vagyunk, és az ő érdekükben is szeretnénk változtatni. Sajnos nem tudok megnyugtatni senkit nagyon, mert a szülő kinéz egy iskolát, és akkor foggal, körömmel ragaszkodik ahhoz az iskolához, amelynek a falai nem gumiból vannak, tehát szükségképpen korlátozott a felvehető gyerekek létszáma. Abban az esetben, ha a szándékaink megvalósulnának, meg tudnánk tenni, hogy az egyik iskolába benyújtott jelentkezés alapján, egy felvétellel javasulhatnánk a gyereket egy másik iskolába, amelyben ugyanolyan típusú, ugyanolyan profilú osztály működik. Ez az egyik közös és sürgősen megoldandó feladatunk.

- Mindenekelőtt tehát a fővárosi középiskolák gondjaira figyelnek. Milyen problémák megoldásában tudnak segítséget nyújtani az eddig említetten kívül?

- A szerkezetváltozások az az újabb terület, ahol rendet kellene tenni. Én örülök annak, hogy az oktatásunk színesedik, és különböző korban iskolatípust válthatnak a gyerekek. Először tízéves korban mehetnek a nyolcosztályos gimnáziumba, majd tizenkét éves korban a hatosztályosba, vagy tizennégy éves korban a négyosztályosba, és tizenhat éves korban még mindig tudnak más oktatási formát, szakmát választani. Azt is elfogadom, sőt, hangoztatjuk is, hogy a gyerekek nem azonos korban érnek. Van, aki tíz-tizenkét éves korában el tudja dönteni, milyen iskolában folytassa a tanulást. De most nem ez a helyzet. Most az a helyzet, hogy a szülők befolyására menekülnek a gyerekek bizonyos iskolatípusokba. Azt mondja a szülő: megpróbálom a nyolcosztályos gimnáziumot, mert a gyerekem nyolc évig biztonságban van, ha felveszik. Nem is biztos, hogy a gyerek érett arra az iskolatípusra, nem is biztos, hogy el akar menni az általános iskolából, de a szülő

így nyugtatja meg magát. Ha felvették, megnyugszik. Ha nem veszik föl, két év múlva megpróbálja a hat évfolyamos gimnáziumot. Tehát kialakult egy olyan szemlélet, amelynek az a lényege – én legalábbis így látom –, hogy ha már szervezetváltás van, és létrejöttek másfajta iskolák, akkor minél előbb menekülni az általános iskolából, minél előbb a középiskolában, lehetőleg gimnáziumban biztonságban tudni a gyereket. Ez nem szerencsés, megnyomorítják ezzel a gyerekeket. Van természetesen egy bizonyos kényszerhatás is, ezért nehezen viseli el az egyik szülő, hogy az ő gyereke még nem lehet a gimnáziumban, még általános iskolába jár, amikor a másik már elfoglalta a biztos helyét. Holott, sokkal többet segít a gyerekének, ha hagyja, hogy tizennégy éves korában válasszon a továbbtanulási lehetőségek közül. Ez a másik, amit szeretnénk szabályozni, de igazgatótársainkkal még abban sem tudunk közös nevezőre jutni, hogy lehetőleg egy időpontban felvételiztessünk a hat-, illetve a nyolcosztályos gimnáziumokban és nagyjából azonos időpontban a négyosztályosba. Ez olyan lényeges dolog, amit szeretnénk jobban áttekinteni, és ahol – a gyerekek érdekében – rendet kell csinálni.

– *Hogyan fogadják a kollégiumot a kerületi önkormányzatok és a fővárosi önkormányzat?*

– A kerületek az igazgatói kollégiumot tudomásul veszik, működésébe nincs beleszólásuk.

Nagyon örülök annak, hogy a fővárosi önkormányzat komoly feladatokat ad az igazgatói kollégiumnak, figyel a kollégiumra, kéri a véleményét, többek között pályázatok elbírálására is felkéri. Például a Műszaki Egyetemen az egyéves vezetőképző tanfolyam megnyitásakor a főváros bevonta a pályázatok elbírálásába a kollégiumot. Nagyon örülnék annak, ha a gimnáziumok is fokozatosan vagy talán egy csapásra is fővárosi fenntartásba kerülnének, mert abban az esetben teljes áttekintése lenne a fővárosnak a budapesti oktatásról. Most ezt nem érzem a fővárosban, a kerületi önkormányzati fenntartású iskolák esetében. A legtöbb kerület úgy gondolkodik, hogy ha van két vagy három gimnáziuma, mindent meg kell tennie azért, nehogy különbség legyen köztük, nehogy az egyik nagyon kiugorjon.

Félek attól, hogy a nagyon sok törvény, a nagyon sok szabályozás sematikussá teszi az oktatást. Mi úgy fogalmaztunk, hogy „Isten óvjon bennünket a lódenkabátos iskolától”, attól, hogy svájcisapkában, lódenkabátban, szürkén jelenjék meg minden iskola a magyar oktatás palettáján. Szükség van kiemelt, megkülönböztetett iskolákra is, szükség van a színességre, a paletta sokszínűségére, és amelyik iskola tényleg megfelel ennek, és nincs gondja a beiskolázással, mert rengetegen választják, jól, eredményesen dolgozik, az nőjön ki, az ne legyen olyan fűszál vagy virág ezen a réten, amelyet – mert kinőtt öt centivel magasabbra –, mindjárt le kell kaszálni.

Azt tudomásul kell venni, hogy Budapest nem Magyarország. A kollégium is azt hangoztatja, hogy a budapesti oktatáspolitikának fő vonalaiban országosnak kell lennie, de a helyi sajátosságokat nem lehet figyelmen kívül hagyni. Tehát nem lehet kifogásolni azt, hogy Budapesten szerkezetváltó iskolák sora jön létre, mert óriási a választék, és nem lehet akadály a budapesti szerkezetváltásnak az, hogy vidéken, ahol egy középiskola van, el kell dönteni, hogy az egyházi, állami hatósztályos vagy nyolcosztályos legyen. Ott más a helyzet.

Nem megoldás az sem, hogy van a főváros és van huszonnégy kerület. A gimnáziumokat egy szervezetnek kell összefognia, kézben tartania. 1988-ban az igazgatói kollégiumot megszavaztatták arról, hogy a fővároshoz kívánunk-e tartozni vagy a kerülethez. Ez csodálatos dolog volt. Elsőprő többség, az igazgatóknak

kb. 70 vagy 75 százaléka azt kérte, hogy a fővároshoz tartozzunk. Reakció nem volt rá semmi. Egyre inkább az az érzésem, hogy a kerületek nem az oktatáspolitikához ragaszkodnak, hanem az ingatlanhoz. Tisztelet persze azoknak a kerületeknek, amelyek nagyon komolyan foglalkoznak az oktatással, és áldoznak is rá. A főváros tudna átfogóan, központilag irányítani, és például az imént említett, ma áttekinthetetlen szerkezetváltoztatást átláthatóvá tenni. A kamarán belül azt is tapasztalom, hogy a fővárosi fenntartású intézmények anyagi helyzete sokkal jobb, mint a kerületieké. A kollégiumnak ez a másik fájdalma. Minimális lehetőségünk van arra, hogy anyagi bevételekhez jussunk, erre például a szakképzésnek sokkal több módja van. A szakképzési alapról elvben a gimnáziumok is pályázhatnak, de a kiosztott összeg 5%-a jut a gimnáziumoknak és 95%-a a szakközépiskoláknak. De ha eldöntené a főváros azt, hogy az irányításába került gimnáziumok is felvehetnek szakképzési profilokat – környezetvédelemre taníthatnak, idegenvezetést, host- és hostessképzést, számítástechnikát stb. taníthatnak –, akkor a gimnáziumok is részesülhetnének sokkal nagyobb összegű támogatásban. Ez is egyik célkitűzésünk, szeretnénk elérni, hogy a gimnáziumok is súlyuknak és szerepüknek megfelelően részesüljenek a szakképzési alapról.

– Részt tud venni a fővárosi igazgatói kollégium a budapesti középiskolai gondokon kívül az országos oktatáspolitikai kérdések megvitatásában is?

– Természetesen erre is fel vagyunk készülve. Elmondtuk a gondolatainkat a közoktatási törvényről, annak végrehajtási utasításáról, valamint a Nemzeti alaptantervről még az első összejöveteleken egyikén az akkori államtitkár-helyettes asszony jelenlétében. Megtárgyaltuk, és szépen elakadt az egész. Nem kaptunk még választ sem arra, ami ott elhangzott.

Tulajdonképpen nagyon sok dolog rendezetlen az oktatásügyben. Megjelent a közoktatásról szóló törvény, amelynek számos passzusa tényleg jó, szükséges. Én különösen azt emelem ki, hogy engedi a helyi tantervek készítését, a műhelymunkát. Az alaptanterv is ezt próbálja meg támogatni. Az oktatási törvénynek ugyanakkor olyan áttekinthetetlen és megoldhatatlan pontjai is vannak – ebbe most nem kívánok belemenni –, amelyekkel messzemenően nem értünk egyet. Mi többször kinyilvánítottuk azt az óhajunkat vagy vágyunkat, hogy a törvényelőkészítésben részt vehessünk, ez azonban nem teljesült. Sajnos az oktatási törvény előkészítésében ez a kollégium nem vett részt. A kollégium egyes tagjai, mondjuk a Pedagógus Kamarában vagy a Közoktatáspolitikai Tanácsban dolgozók, illetőleg egyéb szervezetek képviselőiben közreműködtek ilyen munkákban, de mi mint szervezet ebben nem vettünk részt. Mégis, ha egy törvény elfogadtatott, akkor azt hiszem, hogy a törvény szellemében kell gondolkodnunk, és nem abban, hogy hol lehet azt kijátszani, habár egyre inkább kényszerülünk ilyen magatartásra is. Még jobban szeretnénk volna a Nemzeti alaptanterv előkészítésébe belefolyni. Közismert és mindannyian tudjuk, milyen csoportérdekek találkoztak vagy kerültek konfliktusba a Nemzeti alaptanterv ürügyén. Annak, hogy megszületett, örülök. Arról, hogy így sikerült, és arról, a sorsa így alakult, nem mi tehetünk. Én azt tartanám fontosnak, hogy a törvényt annyit mondjon, milyen elvárások vannak a tanulóknak adott életkorában, de azt, hogy a kijelölt célhoz hogyan, milyen úton érjünk el, azt hagyják a műhelynek, az legyen az iskola feladata.

Visszatérve a kérdésre, alkalmanként, ha mi nagyon kardoskodunk, kikéri a véleményünket, de én azt hiszem, úgy közelítenek a kollégiumunkhoz, hogy „na, kiengedték a gózt”, és kész, félreteszik. Ezt mondhatom bizonyos tankönyvek megjelenése körüli vitáink tapasztalatai alapján. Próbáltunk véleményezni néhány tankönyvet, amelyeket tudósok írtak, olyanok, akik katedrán sohasem álltak,

akik az adott korosztályt sem ismerik. Végül mégis az a tankönyv jelenik meg, amelyet mi nem találtunk alkalmasnak, azt fogadják el, azt szponzorálják. A kollégium szeretne véleményt nyilvánítani a tantervekről, még a bevezetés előtt. Részt kíván venni olyan döntések meghozatalában, amelyek érintik a szerkezetváltást, a beiskolázást, az iskolai profilok kialakítását, a helyi tantervek kidolgozását. Foglalkozni kíván a műhelymunkával. Én el tudom képzelni, hogy a kollégium belül egy nagyon korrekt, tisztességes bizottságot hoznánk létre a helyi tantervi kezdeményezések bírálatára, jó szándékú véleményezésére, hiszen a kollégiumban szakemberek ülnek.

Ezt szeretnénk elérni, ez a tervünk, bízom benne, hogy hamarosan előbbre léphetünk. Szeretném azonban hozzátenni, hogy véleményem szerint az a legnagyobb baj most már évtizedek óta a magyar oktatásban, hogy nincs stabilitás. Eppen ennek az iskolának, ahol beszélgetünk, a névadója, Eötvös József élt egy gyönyörű hasonlattal erről az egyik tanulmányában. Az oktatás olyan, mondotta, mint amikor egy kertész fát művel. Ha a fát folyamatosan drasztikus behatások érik, tehát állandóan lemetszik, állandóan túllöntözik vagy túltrágyázzák, ha tehát túl akarják művelni, akkor meghal. Hagyni kell. Most kialakultak a törvények. Félek attól, hogy az elkövetkező egy-két év a kollégium életében azzal fog eltelni, azt kell figyelniünk, hogy az új kormány mit módosít az oktatáspolitikán, hol kell észnél lenniük, hol kell a fékeket behúzni, hol kell a stabilitást hangoztatni. Vagyis nem előre lépünk, hanem egy helyben topogunk. Nem lehet úgy élni, hogy egy gyereket beíratnak hat-hét éves korában az iskolába, és nem tudják, mi lesz vele tízéves korában; ha beíratják tizennégy éves korában gimnáziumba, nem tudják, mi lesz a követelmény az érettségén, hogyan alakul az érettségi, és mi lesz a felvételin. Ezekben szeretnénk mint szakemberek véleményt mondani, ha meghallgatnak, és végre valamiféle stabilitást biztosítani az oktatásban.

– *Lát reményt arra, hogy a kollégiumnak egyre nagyobb szava lesz, egyre inkább meghallgatják?*

– Én ebben csak bízom. Ez megint rajtunk múlik. Ha mi nem megyünk bele sehová sem vezető vitatkozásokba, ha mi a felkérésekre szakmailag megalapozott véleményeket tudunk letenni az oktatásirányítás asztalára, akkor bízom benne, hogy ezt előbb-utóbb észreveszik, hogy erre odafigyelnek. Sajnos évek óta pártpolitikai érdekek határozzák meg az oktatást, de reménykedem abban, hogy a pártoktól semlegesség és pártoktól függetlenség válik a magyar közoktatás.

– *Vannak olyan javaslatok, amelyek már megvalósultak vagy megvalósulni látszanak?*

– Nagyon örülök annak, ha már valami kis nyomait látom a kollégium tevékenységének. Mondok egy példát. Mi évek óta hangoztatjuk, hogy a normatív támogatásnak a mai formája rossz. A rendszerváltás utáni kormány is követte azt a régebbi rossz gyakorlatot, hogy a létszám függvényében biztosítja a normatív támogatást. Azt a ronda szót használok, hogy fejpénzt ad. Ez arra késztet bennünket, hogy harminc-negyven fős osztályok helyett negyvennégy-negyvenhat főre emeljük az osztálylétszámot. Az iskolákat arra kényszerítik, hogy lehetőségeikhez mérten maximális létszámokkal dolgozzanak. Valószínűleg az igazgatói kollégium évek óta folyamatosan imamalomszerűen ismételtgetett figyelmeztetéseknek is szerepe volt abban az ígéretben, hogy ezen változtatni fognak 1995-től. Azt kérjük tehát, hogy a tanulólétszám csak egy tétele legyen a támogatás mértéke megítélésének, a végösszeget tegyék függővé a tanulócsoporthoz számától, a vállalt feladat milyenségétől, nehézségi fokától, az iskola korábbi eredményeitől stb. Az a

lényeg, hogy a támogatás minél inkább minőségi munkára ösztönözzön. Nagyon helyes, hogy az osztálylétszámot maximálják, de akkor gondoskodni kell arról, hogy megfelelő számú tanterem, megfelelő számú gimnázium legyen. Azt is meg kell fogalmazni, hogy nincs szükség mamutiskolákra. Tiszteességesnek tartanám a finanszírozásnak azt a módját, amely egyedi elbírálásban részesítené az oktatási intézményeket, s többek között az oktatás minőségét is figyelembe venné. Az nem lehet, hogy iskolák elsorvadjanak, mert nem kapnak támogatást, mivel egészen más rétegből iskoláznak be gyerekeket, mint néhány frekventált iskola, de azért a minőségi munkának is számításba kellene. Ne legyen a támogatás automatikus, bürokratikus, hanem egy adott iskolára szóló, körültekintő, célokat kitűző. A kollégiumban ezt többször hangzottunk. Az iskolának az adott programja, a vállalt feladatok, az oktató-nevelő munka, az eredmények – országos tanulmányi versenyektől kezdve az egyetemi beiskolázásig – alapján joga legyen pályázni egy alapról a normatív támogatáson felül. E javaslatunk megvalósítására komoly ígéretet kaptunk.

– *Más szervezetekkel van valamilyen kapcsolata a kollégiumnak? Mi a véleménye arról, van-e lehetőség arra, hogy más, már létező civilszervezetek is kifejezők álláspontjukat, esetleg befolyásolják az országos közoktatás-politikai döntéseket?*

– Elsősorban a Fővárosi Közoktatási Intézmények Kamarájával van kapcsolatunk. Úgy érzem, hogy nekem automatikusan tagjának kellett lennem, be kellett lépnem a kamarába.

– *A pedagógiai civilszervezetek mennyire vannak jelen a magyar pedagógia nyilvánosságában? Mennyire tudnak Önökről? Mennyire van információjuk az Önök létezéséről, munkájáról, tevékenységéről, terveiről, eredményeiről? Van-e valamilyen fórumuk?*

– Sajnos nyilvános fórumunk nincs. Szájhagyomány útján terjed mindaz, amiben mi megegyezünk vagy megállapodunk. Én úgy tudom, hogy a kollégium tagjai számos más civilszervezetnek is a tagjai, tehát például az igazgatói kamarának, a pedagóguskamarának, különböző tanácsoknak, az Országos Közoktatási Tanácsnak. Engem például több olyan szervezetbe hívnak meg, ahol ismertethetem a kollégium tevékenységét. Csak példaként mondom, hogy ketten is a kollégium tagjai közül részt veszünk annak a kuratóriumnak a munkájában, amely a szakértői listák összeállításában tevékenykedik, többek között például érettségi elnökök kiválasztása terén és különféle pályázatok elbírálásában. Emellett a szakmai szakértői listára való felkerülés elbírálásában is közreműködünk. Ez azt jelenti, hogy kezdenek fölfigyelni ránk, és egyre gyakrabban meghívunk bennünket. Sajnos majdnem mindig egy-egy civilszervezet vezetőjét hívják meg. Arra szeretnénk törekedni, hogy ne a vezető legyen ott, hanem lehetőleg a vezető javaslatára a legjobbnak ítélt szakembereket delegálhassunk egy-egy ilyen testületbe. Nagyon jó, hogy egymást és a kollégákat jól ismerjük, az iskolákban folyó munkáról tájékozottak vagyunk. A kollégium összefogóerejét mindig más-más, különböző típusú iskolában tartjuk, azért, hogy szélesebb körben betekintésünk legyen az iskolák életébe. Megismerjük egymás munkáját, figyelünk egymásra, tiszteljük egymást. Minden kezdeményezést úgy fogadunk, hogy abban a jót, a követendőket keressük, mert az a szándék vezet minket, hogy valamit tegyünk a magyar oktatásért.

Az interjút GYŐRI ANNA készítette

IDEGEN NYELVŰ TARTALOMJEGYZÉKEK

CONTENTS

<i>Gábor Halász: Public Educational Policy in the Early Nineties in Hungary . . .</i>	3
<i>Gyula Csoma: On the Spirit of the Law</i>	21
<i>Zsuzsa Mátrai: The Role of Local Curricula in Mass Education</i>	37
<i>Ibolya Szilágyi Mrs. Vári: Unlikeness, Differentness, Commonness – Birth of the Responsible Citizen</i>	44

WORLD REVIEW

<i>Vasily V. Davidov: The Situation of the Children and the Young People in the Today's Russia (Translated by Mrs. Ferenc Szekszárdi)</i>	51
<i>Ulf Preuss-Laustitz: Changed Children – Changing School (Translated by Mrs. Ferenc Szekszárdi)</i>	56
<i>Assessing Learning Achievement (Selected and translated by Mrs. László Majzik)</i>	63
<i>Judit Török: Experiences of a Teacher of Mathematics in England</i>	83

MONITOR '93

<i>Péter Vári: Why Monitor?</i>	93
<i>Zsuzsanna Horváth: Reading, Text Understanding</i>	97
<i>Klára Tompa: Mathematics</i>	109
<i>Péter Vári: The Natural Sciences</i>	121
<i>Péter Vári: Computer Science</i>	125
<i>Péter Vári: Some Conclusions</i>	129

HORIZON

<i>Instead of a Failed Reply – A Selection from Works of Pál Juhász-nagy</i>	135
<i>Nature – Faith – Knowledge – Replies to an All-Round-Inquiry (László Csorba F.)</i>	139
<i>Andrea Szakály: „The today's situation is bound and inevitable”</i>	161
<i>László Csorba F.: A Replay to My Own Questions – „There is no nature – it is creation that there is!”</i>	163
<i>A Conversation with Balázs Barsi (Mária Both – László Csorba F.)</i>	169

<i>„The owl should not be taken to mean just that it huddles over there in the corner” – A Conversation with Miklós Persányi (Mária Both – László Csorba F.)</i>	179
--	-----

EDUCATION OF NATIONALITIES

<i>Ágoston Drahos: Language of Teaching of the Schools of National Minority and the Consciousness of Identity</i>	183
---	-----

STUDIO

<i>Zsuzsa Simonfi: Problems of Assessing and Marking</i>	187
--	-----

CRITICS - OBSERVER

<i>On the Series of Books Helping the Education of Protecting Nature (Anna Hamrák)</i>	191
<i>Tamás Pál: Students' Self-Governments and Truth-Seeing Day (Erzsébet Gácsi)</i>	195
<i>Helping Neighbourhood – A Book of a Community-Developing Expert on the Community (László Trencsényi)</i>	199
<i>Planning and Managing Programs Intended for Talented Pupils (Ildikó Mihály)</i>	201
<i>Cities of the World in the Drift of the History (Mária Both)</i>	204
<i>Thousand Angels and a Ministry (László Trencsényi)</i>	206

METROPOLITAN SUPPLEMENT

<i>„We have not learned how to lobby” – An interview with György Szenes, the General Secretary of Hungarian Society of Professional Training (Tamás Schüttler)</i>	210
<i>„Our intention to do something for the national education” – An interview with László Doba, the President of Metropolitan College of Headmasters of Grammar Schools (Anna Györi)</i>	216

INHALT

<i>Gábor Halász: Bildungspolitik in Ungarn am Anfang der 90-er Jahre</i>	3	<i>Die Eule darf nicht nur so viel bedeuten: sie hockt in der Ecke – Gespräch mit Miklós Parsányi (Mária Both-F. László Csorba)</i>	179
<i>Gyula Csoma: Über den Geist des Gesetzes</i>	21	NATIONALITÄTENERZIEHUNG	
<i>Zsuzsa Mátrai: Die Rolle der lokalen Curricula im Massenunterricht</i>	37	<i>Ágoston Drahas: Die Unterrichtssprache in den Schulen der nationalen Minderheiten und das Identitätsbewusstsein</i>	183
<i>Ibolya Vári-Szilágyi: Anderssein, Verschiedenheit, Gemeinsamkeit – Geburt des verantwortlichen Staatsbürgers</i>	44	WERKSTATT	
WELTSPIEGEL		<i>Zsuzsa Simonfi: Die Problematik der Bewertung und Zensurierung</i>	187
<i>V. V. Davidov: Die Lage der Kinder und Jugendlichen im gegenwärtigen Russland (übersetzt von Frau F. Szekszárdi)</i>	51	KRITIK-BEOBACHTER	
<i>Ulf Preuss-Lausitz: Veränderte Kinder – sich verändernde Schule (übersetzt von Frau F. Szekszárdi)</i>	56	<i>Anna Hamrák: Über eine die Naturschutzerziehung begünstigende Bucherserie</i>	191
<i>Assessing Learning Achievement – Bewertung der Veränderung der Schulleistungen (übersetzt von Frau L. Majzik)</i>	63	<i>Tamás Pál: Die Schülerselbstverwaltungen und der Tag der Wahrheit (Erzsébet Gácsi)</i>	195
<i>Judit Török: Erfahrungen einer Mathematiklehrerin aus England</i>	83	<i>Ildikó Mihály: Planung und Realisierung von den Programmen für begabte Schüler</i>	199
MONITOR '93		<i>Eine helfende Nachbarschaft – das Buch eines gemeinschaftsfördernden Experten über die Gemeinschaft (László Trencsényi)</i>	201
<i>Péter Vári: Warum Monitor?</i>	93	<i>Städte der Welt in der Strömung der Geschichte (Mária Both)</i>	204
<i>Zsuzsanna Horváth: Lesen, Textauffassung</i>	97	<i>Tausend Engel und ein Ministerium (László Trencsényi)</i>	206
<i>Klára Tompa: Mathematik</i>	109	BEILAGE DER HAUPTSTADT BUDAPEST	
<i>Péter Vári: Naturwissenschaften</i>	121	<i>Wir haben nicht gelernt in Lobbys erfolgreich tätig zu sein – Interview mit György Szenes, dem Generalsekretär der Ungarischen Gesellschaft für Fachbildung (Tamás Schüttler)</i>	210
<i>Péter Vári: Computertechnik</i>	125	<i>Wir waren durch die Absicht geführt, um etwas für den heimatischen Unterricht zu tun – Interview mit László Doba, dem Vorsitzenden des Kollegiums der Hauptstädtischen Gymnasialdirektoren (Anna Györi)</i>	216
<i>Péter Vári: Einige Konsequenzen</i>	129		
BLICKFELD			
<i>Statt einer ausgefallenen Antwort – Auswahl aus den Werken von Pál Juhász Nagy</i>	135		
<i>Natur-Glauben-Wissen – Antworten auf eine Rundfrage (F. László Csorba)</i>	139		
<i>Andrea Szakály: Die heutige Lage ist gesetzmässig und unentbehrlich</i>	161		
<i>F. László Csorba: Antwort auf meine eigenen Fragen</i>	163		
<i>Es gibt keine Natur – es gibt bloss die Schöpfung – Gespräch mit Balázs Barsi (Mária Both-F. László Csorba)</i>	169		

Megismerni a megismerhetetlent

A Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet Önképzés-továbbképzés sorozatában rövidesen megjelenik **Szekszárdi Júlia Megismerni a megismerhetetlent. Diagnosztizálás és folyamatkövetés a nevelés során** című könyve.

A rejtélyesnek tűnhető cím a pedagógus hivatásából eredő szándéka (minél jobban megismerni a gondjaira bízott gyerekeket és osztályokat) és a megvalósítás lehetőségei közötti feszültséget próbálja kifejezni. Hiszen az egyik oldalról a pedagógia tisztában van avval, hogy értékelni csak megfelelő számú és minőségű információk alapján lehet, a másik oldalról nézve a dolgot azonban valamennyien tudjuk, hogy az egyes ember, valamely csoport teljes megismerése több okból lehetetlen. A megismerés során a pedagógus mozaikdarabokat ragad meg csupán egy óriási többdimenziós kirakósjátékban, s ezeket kísérli meg a maga módján a megfelelő helyre illeszteni. Dolgát megnehezíti, hogy nem statikus és örökérvényű, hanem egy dinamikusan változó képet kell megragadnia, amelyen belül az egyes részleteknek eltérő ütemű és irányú a mozgása. A kötetben ajánlott módszerek csupán az egyes, önmagukban is dinamikusan változó mozaikok megismerésére adnak némi lehetőséget, az összeillesztés, az értelmezés az ezeket alkalmazó pedagógus feladata. S ha a teljes megismerés nem is lehetséges, kellő felkészültséggel és gazdag módszertani kultúrával van esély a pedagógiai értékeléshez elégséges alapot nyújtó valósághű kép megrajzolására. Kiadványunk ehhez a törekvéshez kíván segítséget nyújtani.

A kötet megrendelhető a

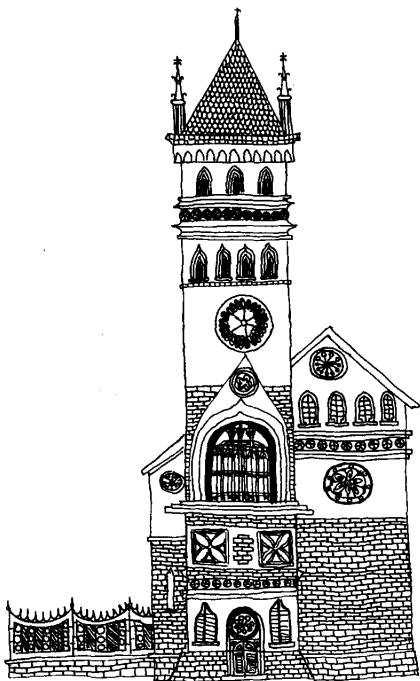
Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet címén:

8200 Veszprém, Vár u. 21.

Ára: 250 Ft+10% áfa

270-
ÁRA: 195 Ft

INDEX: 25701



Hivekovics Ildikó, 11 éves